

3 руб.

Проф. А. ГЕЗЕЛ

# УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

МЕТОДИКА И ДИАГНО-  
СТИКА УМСТВЕННОГО  
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА  
ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 6 ЛЕТ

1 9 3 0

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО







THE NEW YORK  
PUBLIC LIBRARY  
ASTOR LENOX TILDEN FOUNDATION





**THE MENTAL GROWTH  
OF THE  
PRE-SCHOOL CHILD**

A PSYCHOLOGICAL OUTLINE OF NATURE  
DEVELOPMENT FROM BIRTH TO THE SIXTH YEAR

INCLUDING  
A SYSTEM OF DEVELOPMENTAL DIAGNOSIS

BY

**ARNOLD GESELL Ph. D., M. D.**



Проф. А. ГЕЗЕЛ  
ДИРЕКТОР ИЕЛЬСКОЙ ПСИХОКЛИНИКИ

# УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ  
УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ  
РЕБЕНКА ОТ РОЖДЕНИЯ  
ДО ШЕСТИ ЛЕТ

*С ПРЕДИСЛОВИЕМ АВТОРА  
К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ*

ПЕРЕВОД С АНГЛИЙСКОГО  
ПОД РЕДАКЦИЕЙ  
ПРОФ. Е. А. АРКИНА



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
МОСКВА ★ 1930 ★ ЛЕНИНГРАД



О Т П Е Ч А Т А Н О  
в 1-й Образцовой типографии  
Гиза. Москва, Валовая, 28.  
Главлит А-24712. Н. 42. Гиз 30667.  
Заказ 561. Тираж 3 000 экз.,  
печ. л. 23 $\frac{1}{4}$ .



### Предисловие редактора.

Исследование хода развития ребенка в первые годы его жизни представляет собой задачу чрезвычайно благодарную, так как ее решение сулит пролить свет на ряд очень важных культурных и социальных проблем, и практически в высшей степени нужную, потому что с ней связаны наши возможности предвидения и своевременного принятия профилактических мер. Но вместе с тем оно является также делом не легким.

Как это ни странно звучит, но трудность исследования ребенка на ранних стадиях его развития вытекает из относительной примитивности, несложности его организации. Ведь перед исследователем стоит в данном случае задача выявления различных форм активности, когда последняя находится еще в состоянии первоначального зарождения, еще смутного, неясного оформления. Даже тогда, когда та или иная активность проявляется, она отличается своей недифференцированностью, сливается с другими и, будучи неустойчивой, вспыхивает и угасает, нередко ускользая совершенно от нашего наблюдения.

В конце концов исследование хода развития ребенка сводится к исследованию роста и развития человеческой личности, своеобразной в каждом отдельном случае в своей структуре и динамике. Черты этой личности намечаются очень рано, раньше, чем мы обычно представляем себе, и в предлагаемой читателю книге известного американского педолога Гезела (Gesell) мы найдем немало фактов, подтверждающих это положение.

Ценность книги и заключается в том, что, начиная с исследования 4-месячного ребенка, автор испытывает его не только путем более или менее искусственных тестов, а все время стремится в возможно более естественной обстановке проявить личность ребенка, сохраняющую единство, несмотря на разнообразие реакций. Вооружая нас богатым арсеналом способов и технических приемов, частью заимствованных (у Бинэ, Термана и др.)



и усовершенствованных, а в значительной части оригинальных, автор сам не претендует на математическую точность диагноза и предостерегает и нас от такой претензии. Он намеренно не называет свои приемы стимулирования у ребенка тех или иных реакций тестами, а лишь признаками или данными развития (items), которым сам автор отнюдь не придает значения законченной догматичности. Он признает за ними известное значение только по отношению к детям определенного возраста, взятым из определенной социальной среды (американской мелкой буржуазии). Но мы не сомневаемся в том, что результаты продолжительных и тщательно произведенных наблюдений автора и его сотрудников окажутся с известным приближением верными, как это случилось и с применением тестов Бинэ, для очень широкого круга детей раннего возраста. Не говоря уже о некоторых превосходных качествах методики наблюдений, которая отличается необыкновенной простотой аппаратуры, отчетливостью и тонкостью отдельных деталей, следует указать, что моторная деятельность, которая представляет собой, быть может, наименее исследованную область развития и которая, вместе с тем, в ранние годы играет решающую роль в нашем суждении об общем уровне последнего, в предлагаемой книге подвергается особенно внимательному и искусному исследованию и наблюдению.

Быть может нелишнее будет здесь указать на ту роль, которую автор отводит в своем научном исследовании родителям детей, как он умело вовлекает их в свою работу и таким образом не только «испытывает» детей, но и воспитывает родителей и делает их проводниками рациональных, научных методов гигиенического воспитания.

Все данные, которые получаются при наблюдении над ребенком, автор делит на четыре группы, соответственно тем сторонам поведения, которые нашли в них отражение:

- 1) двигательная деятельность (Д),
- 2) речь (Р),
- 3) приспособительные реакции (П), и
- 4) лично-социальное поведение (Л).

Автор придает этой классификации чисто условное значение, прекрасно сознавая, с одной стороны, всю ее искусственность и, с другой — всю целостность и нерасчленимость личности ребенка. Он пользуется приведенной классификацией лишь для удобства



исследования, и нет сомнения, что отнесение той или иной реакции именно к указанной автором категории не раз вызовет серьезное возражение со стороны читателя. Дело, однако, не в классификации, а суть заключается в том, что развитие уже на самых ранних стадиях идет неравномерно, и ребенок, в одних отношениях дающий «средние» результаты, в других может давать отклонения, и для определения степени этих отклонений, что имеет для педагога огромное практическое значение, автор дает в этой книге хорошо разработанный материал. Его условные обозначения А+, А, В+, В, С — дают возможность определить в каждом отдельном случае процентный «ранговый показатель» или, короче, перценить данную способность или данной стороны поведения ребенка.

Подобно Клапареду автор пользуется для своих «признаков» (тестов) скалой с 5 делениями<sup>1)</sup>.

Ведя, как автор выражается, клиническое исследование ребенка, мы должны, в конечном счете, получить представление о личности ребенка в ее целостности, но этот «целостный подход» не должен лишить нас возможности усмотреть многообразные противоречия и отклонения, открываемые путем аналитического метода при любом, даже вполне нормальном, течении развития. Совершенно исключительный интерес представляет собою в этом отношении приведенный в книге подробный перечень разнообразных индивидуальных черт и отклонений, наблюдавшихся во всех группах, несмотря на то, что были тщательно отобраны нормальные средние дети.

Научная литература, посвященная изучению роста и развития ребенка в дошкольном и дошкольном возрастах, обнаруживает у нас в течение последних лет заметный рост. Но в этой литературе методика «объективного» исследования поведения ребенка и вопросы практического применения результатов этого исследования, в целях не только диагноза развития (определения его уровня), но и его прогноза и медико-педагогической профилактики, остаются до сих пор еще мало освещенными.

Полного и всестороннего освещения они не находят также и в предлагаемой книге; автор сам, как было уже сказано, не

---

<sup>1)</sup> Э. Клапаред. «Как определять умственные способности школьников», 1927 г., § 5.



выражает подобной претензии, но данные, полученные им, столь конкретны, методика столь проста, факты, из которых делаются выводы, столь доступны проверке, что мы без колебания признаем труд американского педолога ценным вкладом в литературу об исследовании роста человеческой личности на ранней и вместе с тем важнейшей стадии ее развития.

В заключение — несколько частных замечаний.

Книга переведена вся целиком без пропусков за исключением одной главы (о ходе развития близнецов), представляющей специальный интерес.

В оригинале книга называется: «Умственное развитие дошкольного ребенка». Так как дошкольный возраст, по общепринятой у нас терминологии, обозначает возраст детского сада между тем как книга посвящена ходу развития от первых месяцев жизни до 6 лет, то я предпочел для ясности дать книге подзаголовок, которому соответствует содержание.

В переводе книги участвовали: Ю. А. Говсеев (главы XV—XVI и XXV—XXXVII) и аспиранты исследовательского института научной педагогики при II МГУ — Г. Е. Аркин (главы I—XII и XIV—XXVII) и Д. М. Маянц (главы XIII—XIV).

*Е. Аркин.*



## Предисловие автора к русскому изданию.

С чувством особенного удовольствия я берусь за перо, чтобы написать предисловие к русскому изданию моей книги об умственном развитии ребенка дошкольного возраста. Есть много интересных черт сходства между Россией и Америкой в их новейших заботах об охране младенческого возраста. В обеих странах усиливается признание важности, которую имеют первые годы жизни человека, для всего цикла его развития. Неизменно укрепляется убеждение, что личность взрослого индивидуума может много выиграть при надлежащей охране тех возможностей развития, которые заложены в младенческом возрасте. Отбрасывая всякую мистику, я думаю, мы можем с полным правом сказать, что этот взгляд покоится главным образом на результатах биологических знаний.

Развитие стало одною из центральных проблем биологии. Оно служит предметом научного исследования во всех формах жизни: в одноклеточных и сложных организмах, у растений и животных, у индивидуумов и целых групп. Изучение ведется в широких пределах, от первого абриса нервной системы у крошечной саламандры до широкого количественного исследования расы и среды. Физиология развития стала сама по себе наукой.

Человеческий младенец также входит в поле зрения этого нового понимания физиологии и психо-биологии развития. Истинная психическая природа ребенка может быть постигнута лишь при биологическом освещении всех явлений роста и поведения.

Наконец ребенок есть лишь кусочек природы, и его развитие как физическое, так и душевное подчинено ее законам. Душевное развитие есть одно из явлений природы, и подобно всем другим явлениям оно доступно изучению и контролю. Научное признание за ним не сверхъестественного, а естественного бытия является первым шагом к умственной гигиене. Такой взгляд со временем утвердит за ребенком его



настоящие права и даст нам возможность оказать его раннему умственному развитию защиту и содействие.

Настоящая книга имеет целью уловить капризные элементы умственного развития и выработать методы наблюдения, которые бы дали возможность устанавливать индивидуальные различия между детьми. Диагностика и истолкование таких различий составляют задачу, в которой равно заинтересованы и медицина и педагогика.

Я очень рад, что редакцию перевода этой книги на русский язык взял на себя проф. Аркин, который изучает вопросы раннего детства с точки зрения биологии и гигиены, и считаю долгом поблагодарить его за этот труд.

Я не решаюсь сказать, насколько наша методика исследования развития потребует видоизменений в применении к русским детям. Думаю, что методы и принципы, которые были пригодны для американских детей, окажутся применимыми и в чужой стране, потому что дети — везде дети, и в этой универсальности черт детского возраста мы видим отражение столь много обещающей в будущем благотворной солидарности всего человеческого рода.

*Arnold Gesell.*

13 июня 1928 г. Йельский университет.



## Предисловие автора к американскому изданию.

Содержание этой книги указано ее заглавием. Основные факты, представляющие систематический обзор поперечных срезов поведения ребенка на последовательно-восходящих ступенях его развития, образуют в своей совокупности очерк психологии раннего детства. В центре стоит картина нормального поведения. Применение норм развития в целях диагноза и контроля излагается в соответствующих отделах.

Исследование, на котором базируется настоящий труд, начато было шесть лет назад при содействии многих лиц, по отношению к которым автор испытывал все возрастающее чувство признательности. Сама работа такова, что требует сотрудничества. Мы были особенно счастливы в активном сочувствии многих матерей, не говоря уже о самих детях, следы участия которых, будем надеяться, не затерялись на страницах этой книги.

Большую помощь оказали мне сестры Нью-гевенской ассоциации помощи на дому. Многим обязаны мы также врачам педиатрического отделения Нью-гевенского диспансера.

Считаю долгом выразить особую признательность студентам последнего выпуска и ассистентам Йельской психоклиники (Yale Psycho-Clinic), которые принимали ближайшее участие в исследовании. Маргарита Кобб-Роджерс (Margaret Cobb Rogers), бывшая с 1919 по 1921 гг. ассистентом клиники, много содействовала установлению данных, касающихся возрастных групп от 6 до 18 месяцев. Ее преемница Е. Лорд (E. Lord) ассистировала нам и провела обследование группы четырехлеток. Л. Мунц, Сара, М. Гольбрук и И. Кэрни (Mr. L. Muntz, Miss Sara, M. Holbrook и Miss Isabel Kearny) представили свои работы на получение степени магистра (Master of Arts) в области дошкольной психологии. Мунцу (Mr. Muntz) принадлежит «Исследование индивидуальных отличий среди двухлеток», Гольбрук (Miss Holbrook) — «Психологическое исследо-



вание группы четырехлеток», Кэрни (Miss Kearny) — «Умственное и педагогическое состояние группы детей детского сада».

Мы приняли во внимание при установлении наших данных перечисленные исследования, произведенные под руководством нашей клиники. Лорд и Вашборн (Miss E. Lord и Miss R. Washborn), недавно назначенная ассистентом клиники, обе принимали участие в практическом тестировании, на основе нашей диагностической методики, тех детей, которые являлись в клинику. В течение минувшего года более трети всех клинических случаев пало на дошкольный возраст.

Общая часть этой книги посвящена описательному и нормативному использованию данных, добытых путем непосредственного исследования нормальных детей. Она снабжена иллюстрациями и настолько конкретна, что, быть может, представит интерес не только для родителей и специалистов, которые непосредственно соприкасаются с проблемами развития и здоровья в раннем детстве, но и для широкого круга читателей.

Многие из наблюдений, описанных в тексте, взяты из обычной деятельности Нельской психоклиники. С другой стороны, наши методы испытывались постоянно на практике клинической работы. Они выдержали в достаточной мере клиническое испытание, чтобы заслужить доверие к себе.

Книга, надеемся, окажет услуги практикующим врачам, педиатрам и исследователям умственного развития (Mental exa-miners), которые призваны вынести ответственное решение относительно умственного состояния маленьких детей. Диагностические нормы и техника представлены в такой форме, что вряд ли они могут дать повод к ошибочному применению. В тексте подчеркнута важность тренировки в наблюдении и клиническом определении.

Содержание II главы «Значение дошкольного развития» более подробно излагается в книге автора: «Дошкольный ребенок с точки зрения социальной гигиены и воспитания». Часть XXVII главы была напечатана в журнале «The Scientific Monthly», апрель—май 1922 г. Однако основное содержание книги нигде до сих пор не было опубликовано.

Намечающиеся тенденции в детской гигиене и педагогике рисуют в новом свете ранний период детства. Как с научной,



так и с практической точек зрения этот период заслуживает специального изучения.

Цель настоящей книги дать систематический обзор развития на протяжении всего дошкольного периода. Мы сознаем относительный и предварительный характер наших данных, но, кажется, мы не переоценили огромной важности ранних лет жизни для хода развития организма.

*Автор.*



1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

Пре  
Пре  
Пре

Час

Гла

..  
..  
..

Гла

..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..

Гла

..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..  
..



## ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Предисловие редактора . . . . .	5
Предисловие автора к русскому изданию . . . . .	9
Предисловие автора к американскому изданию . . . . .	11

Часть 1. Умственное развитие ребенка дошкольного  
возраста.

Глава	I. Введение . . . . .	19
..	II. Значение дошкольного периода развития . . . . .	24
..	III. Развитие и длительность . . . . .	29
..	IV. Научное исследование развития . . . . .	37

## Часть 2. Нормы развития.

Главы	V. Нормативное изучение развития ребенка в дошкольном возрасте . . . . .	53
..	VI. Психологический материал и приборы . . . . .	58
..	VII. Перечень нормативных признаков . . . . .	67
..	VIII. Нормы развития двигательной сферы . . . . .	74
..	IX. Нормы развития речи . . . . .	94
..	X. Нормы приспособительного поведения . . . . .	103
..	XI. Нормы лично-социального поведения . . . . .	135
..	XII. Динамические снимки . . . . .	156

### Часть 3. Сравнительное исследование развития.

Глава	XIII. Зародыш . . . . .	171
..	XIV. Новорожденный . . . . .	177
..	XV. Очерк дошкольного развития . . . . .	186
..	XVI. Сравнительные поперечные срезы развития . . . . .	206
..	XVII. Четырехмесячный и шестимесячный . . . . .	210
..	XVIII. Шестимесячный и девятимесячный . . . . .	214
..	XIX. Девятимесячный и двенадцатимесячный . . . . .	218
..	XX. Двенадцатимесячный и восемнадцатимесячный . . . . .	223
..	XXI. Восемнадцатимесячный и двухлетка . . . . .	227
..	XXII. Двухлетка и трехлетка . . . . .	233



Глава	XXIII. Трехлетка и четырехлетка . . . . .	237
"	XXIV. Четырехлетка и пятилетка . . . . .	245
"	XXV. Сравнительная картина развития . . . . .	249
"	XXVI. Исследовательское применение сравнительного метода . . . . .	256
"	XXVII. Преждевременное развитие и одаренность . . . . .	265
"	XXVIII. Запоздание и отсталость . . . . .	274

Часть 4. Диагностика умственного развития и наблюдение за ним.

Глава	XXIX. Нормативная и клиническая психология . . . . .	291
"	XXX. Схемы развития . . . . .	299
"	XXXI. Нормативные сводки . . . . .	312
"	XXXII. Общая клиническая методика . . . . .	331
"	XXXIII. Дифференциальная и описательная диагностика . . . . .	339
"	XXXIV. Характеристика личности и опрос родителей . . . . .	347
"	XXXV. Клиническая процедура при усыновлении . . . . .	353
"	XXXVI. Контроль развития . . . . .	357
"	XXXVII. Диагностика развития и медицина . . . . .	364
Указатель . . . . .		367



Ч А С Т Ь П Е Р В А Я

---

*УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

237  
245  
249  
256  
265  
274

291  
299  
312  
331  
339  
347  
353  
357  
364  
367



быт  
учи  
цел

след  
и р  
воз  
мог  
чес

чив  
дан

Кни  
пре  
сод  
пси  
пра  
и н  
уме  
при  
кни  
воз  
Об  
пер  
эти

жи

2\*



## ГЛАВА I.

### ВВЕДЕНИЕ.

Умственное развитие ребенка дошкольного возраста может быть рассматриваемо объективно как с обыденной, так и с научной точек зрения. Нашей задачей является связать в одно целое обе точки зрения — обыденную и научную.

В настоящем труде мы делаем попытку систематического исследования поведения нормального ребенка в периоды младенчества и раннего детства. При этом мы стремились дать нашим выводам возможно более конкретную формулировку, с тем, чтобы они могли, по крайней мере отчасти, быть использованы в практических целях.

Характерные черты младенческого периода настолько изменчивы и текучи, что упорядочение относящихся к этому периоду данных становится делом практической необходимости.

Что касается плана книги, то он ясно виден из оглавления. Книга разделяется на четыре части. Первые три части носят преимущественно описательный и объяснительный характер; их содержание относится к области генетической и сравнительной психологии. Четвертая часть содержит в себе выводы, имеющие практическое применение в диагностике умственного развития, и наблюдении над ним. Книга имеет дело с нормами и фактами умственного развития. То обстоятельство, что как теоретические принципы, так и практические проблемы рассматриваются в этой книге специально в применении к дошкольному периоду детского возраста, потребовало чрезвычайно обильного количества глав. Общий взгляд, который мы сейчас бросим на весь исследуемый период, поможет читателю, мы надеемся, понять последовательность этих глав и их связь между собой.

Мы должны прежде всего признать, что из всех периодов жизни дошкольный имеет наибольшее значение для умственного



развития. Этот период охватывает приблизительно первые семьдесят месяцев из тех семидесяти лет жизни, которые, по Библии, составляют удел человека. Если представить всю человеческую жизнь в виде одного дня, то это составит только час. Но в течение этого часа протекает большая часть всего потока развития. Это положение остается истинным даже в том случае, если мы, вместе с Гексли, будем рассматривать жизнь и развитие как однозначные понятия. По крайней мере, в биологическом смысле первый период развития должен превосходить все остальные по многообразию явлений, которые имеют здесь место.

Этим основным биологическим фактом и объясняется то обстоятельство, что исследование первых пяти или шести лет жизни должно представлять собой длинную и многообразно разветвляющуюся линию. Обилие глав обусловливается экстенсивностью самого развития. В первом году жизни мы должны различать, даже при некотором упрощении, по крайней мере, три периода умственного развития, заканчивающихся вместе с четвертым, шестым и девятым месяцами; на эти пункты, представляющие собой последовательные ступени созревания, мы и должны обратить внимание. Если включить период новорожденного, то весь дошкольный возраст образует десять последовательных ступеней развития, которые мы здесь и рассматриваем, каждую в отдельности.

О критериях, по которым мы устанавливаем эти ступени, а также и об общем значении всего дошкольного периода для умственного развития говорится в главе «Развитие и длительность» (гл. III). В этой главе мы сделали попытку выразить наглядно относительную динамику развития первых шести лет, сравнив их с другими периодами одинаковой продолжительности. Она укажет нам на клиническое значение дошкольной стадии развития.

В следующей вводной главе (гл. II) говорится о социальном значении дошкольного периода. Как в области народного здравоохранения, так и в области педагогики и социологии выявляется огромное значение, которое имеет этот период с точки зрения общественного благополучия. Если общество стремится постепенно расширять поле своего наблюдения и попечения, охватывая также сферу умственного развития детей дошкольного возраста,

то след  
которы

Дети  
шим по  
чем до  
психоло  
учением  
историч  
чения

Гла  
нормат  
санного  
в небол  
ных гр  
подвер  
9, 12,  
было п

В к  
дование  
этого и  
венного  
Эти дан  
которы  
однако,  
образом  
тистиче  
ченной  
было д  
в прак  
нием д

Тех  
описан  
ное  
ное п

Хот  
варител  
назвать  
собой  
методи



то следствием этого является рост диагностических требований, которые должны предъявляться к врачам.

Дети школьного возраста пользуются, вообще говоря, большим покровительством со стороны законодательства и общества, чем дошкольники. Развитие теоретической и прикладной детской психологии точно так же было связано преимущественно с изучением школьного возраста. В IV главе мы дадим краткий исторический обзор тех методов, которые применялись для изучения раннего детства.

Главной целью настоящего труда является опубликование нормативных данных, добытых в результате исследования, описанного в V и VI главах. Это исследование, начатое в 1919 году в небольшом масштабе, скоро, однако, охватило десять возрастных групп сверх тех, о которых здесь было упомянуто. Было подвергнуто исследованию 50 типичных детей в возрасте 4, 6, 9, 12, 18, 24, 36, 48 и 60 месяцев. Вместе с повторными всего было произведено свыше 500 испытаний.

В каждом случае было произведено психологическое исследование и анализ домашнего поведения ребенка. Результаты всего этого исследования были кодифицированы в виде «скал умственного развития», содержащих в себе 150 нормативных данных. Эти данные были собраны и классифицированы в форме перечня, который мы приводим в VII главе. Читатель должен принять, однако, во внимание, что эта классификация создана главным образом в клинических целях. Мы совершенно не пытались статистическим путем сконцентрировать данные в строго ограниченной и неподвижной психометрической скале. Нашей задачей было дать орудие, подходящее для клинических целей, полезное в практических вопросах и трудностях, связанных с исследованием детей дошкольного возраста.

Техника приложения различных диагностических признаков описана в главах VIII—XII, под заголовками: Двигательное развитие, Развитие речи, Приспособительное поведение, Лично-социальное поведение.

Хотя стандартные данные являются несомненно лишь предварительными и приблизительными, тем не менее мы решаемся назвать совокупность скал, пособий и методов в их связи между собой системой диагностики умственного развития. Техника и методика, представленные здесь, выросли из клинических наблю-



дений над детьми дошкольного возраста и практически испытаны в Иельской психологической клинике.

В главе XII приведено большое количество фотографических снимков, сделанных в клинической лаборатории, частью посредством киносъемки.

Эти снимки показывают наших субъектов в характерные моменты их поведения; при этом они классифицированы таким образом, чтобы их можно было использовать в целях сравнения и типификации.

Третья часть носит заглавие «Сравнительное изучение развития». Эта часть содержит конкретные данные, которые должны служить фундаментом для следующей части, посвященной клиническим методам. Мы хотим подчеркнуть значение сравнительного подхода как в генетической, так и в клинической психологии. В главах XIII, XIV и XV подчеркивается непрерывность в развитии поведения ребенка. Главы XVI—XXV посвящены итогам сравнительного изучения девяти стадий умственного развития. При этом мы берем в качестве объектов наблюдения восемь пар детей, объединяя в каждой паре представителей смежных стадий развития. Эти сопоставления в целом служат вместе с тем сжатым очерком дошкольного развития, а также иллюстрируют применение различных диагностических тестов.

О возможностях и желательности сравнительного исследования говорится в XXVI главе. Главы XXVII, XXVIII и XXIX посвящены сравнительному изучению умственного развития близнецов (XXVII гл.), преждевременно развитых (XXVIII гл.) и отстающих (XXIX гл.). Глава «Отсталость и дефективность», снабженная фотографиями и описанием отдельных случаев, составлена по возможности конкретно, так что она может иллюстрировать ценность сравнительного подхода в клинической работе. О значении такого рода подхода говорится в главе «Нормальная и клиническая психология» (гл. XXX).

Четвертая часть посвящена преимущественно детальным сторонам проблемы диагностики умственного развития, как в ее общей, так и в специально-клинической части. Здесь указывается, как следует пользоваться скалами умственного развития, стандартными данными, а также данными, полученными от родителей.

В главе XXXV обсуждаются методы регистрации и оценки индивидуальных поступков. Здесь особенно подчеркивается необходи-

мость соче  
Мы долж  
умственно  
чески. Хо  
можно ле  
возрастно  
конкретны  
тия, — тем  
ваться

В зак  
нения д  
организа  
определе  
ники. Пр  
мами, ко

Приме  
однако, с  
мер, пом  
ных или  
относите  
ределени  
ние над  
ности ра  
умственн  
раста. П  
к умстве  
ровья и  
здоровья  
наблюда  
утопией

Если  
вергнут  
несомне  
цинской  
главе.

При  
рять сф  
искусст  
роятно,



мость сочетания объективного измерения с клинической оценкой. Мы должны уже здесь указать, что наши методы диагностики умственного развития отнюдь не следует применять автоматически. Хотя они и построены таким образом, что с их помощью можно легко выразить состояние умственного развития в терминах возрастного уровня; хотя они и облегчают также составление конкретных, описательных, аналитических характеристик развития, — тем не менее окончательный диагноз должен основываться на всесторонней оценке со стороны испытующего.

В заключительных главах доказывается необходимость применения диагностики умственного развития. Руководство детьми, организация детской жизни, обучение детей — все это требует определенных клинических мер охраны и диагностической техники. Процесс приспособления детей связан с особыми проблемами, которые обсуждаются в XXXVI главе.

Применение диагностики умственного развития не ограничено, однако, особыми условиями социального положения, как, например, помещением ребенка в учреждение или в круг ненормальных или отсталых детей. Гигиена умственного развития всегда относительна. Нормы и стандарты развития касаются детей определенного возраста, уровня или положения. В главе «Наблюдение над умственным развитием» (гл. XXXVII) говорится о возможности распространения планомерной, наблюдательной диагностики умственного развития на нормальных детей дошкольного возраста. Принимая во внимание господствующее сейчас стремление к умственной гигиене, движение в пользу охраны детского здоровья и даже существующую ныне постановку дела охраны здоровья детей, можно полагать, что организация учреждения по наблюдению над умственным развитием отнюдь не является утопией.

Если область диагностики умственного развития будет подвергнута солидной научной и практической разработке, то она несомненно займет видное место в медицинском обучении и медицинской практике. Об этом мы вкратце говорим в последней главе.

Прикладной психологии суждено все более и более расширять сферу своей деятельности в области детского возраста; но искусственное разграничение между телом и душой будет, вероятно, с течением времени стираться, и постепенно будет усвоено



представление о едином процессе развития. В таком понимании учение о развитии займет свое место в качестве фундамента медицинского знания и сделается основной дисциплиной как в педиатрии, так и в психологии.

Интерпретация «души» в терминах учения о поведении устанавливает неизбежно тесную связь между психологией, с одной стороны, и неврологией, физиологией и медициной, с другой. В настоящем труде мы рассматриваем «поведение» как функциональный показатель зрелости умственного развития. Возраст взрослого человека определяется возрастом его артерий; возраст же ребенка определяется его поведением. Правильно говоря, ребенок может делать не больше и не меньше, чем это ему позволяет степень зрелости и организация механизмов его поведения. Выражая состояние умственного развития его отношением к хронологическому возрасту и индивидуально-социальной среде, мы создаем диагностический базис для охраны умственного здоровья дошкольника. Диагностика умственного развития является существеннейшей частью умственной гигиены детства.

## ГЛАВА II.

### ЗНАЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ.

Развитие всегда динамично и непрерывно. Поэтому невозможно отделить какими-либо резкими, законченными гранями один период развития от другого. Утробный период непосредственно переходит в младенческий, младенческий — в дошкольный, этот в свою очередь в школьный и, далее, в пубертальный, юношеский и зрелый. Однако биолог идет еще дальше. Он даже не проводит резкой грани между старостью и незрелостью. Ряд чрезвычайно глубоких исследований, посвященных проблемам развития, подчеркивает ту мысль, что старение и молодение являются относительными понятиями и что оба эти процесса могут протекать одновременно у одного и того же индивидуума. Как говорит Ч а й л д (Child), «возрастные изменения в организме являются просто одними из проявлений возникновения и исчезновения Werden und Vergehen, образующих собой историю вселенной».

Но хотя развитие и следует рассматривать, как «непрерывный физиологический процесс», тем не менее есть все биологические



и практические основания придавать особое значение дошкольной стадии развития. Весь процесс созревания охватывает период от рождения до середины третьего десятка. Этот промежуток можно далее подразделить на четыре периода, приблизительно по шести лет каждый. Первые два шестилетия отделены появлением первых постоянных коренных зубов. К 13 годам, или к началу третьего шестилетия, появляется второй ряд коренных зубов. Зуб мудрости появляется лишь к 24 годам.

Но процесс умственного развития не образует прямой линии, и, конечно, нет такого пункта, когда организм вдруг переходит в состояние зрелости. Различные органы и функции развиваются неодинаковым темпом. Если даже принять, что шестнадцать лет означают обычно конец периода умственного созревания, все же дошкольный период имеет в этом динамическом ряду одно очевидное и неоспоримое преимущество: он появляется первым. Этот временной приоритет играет доминирующую роль. Дошкольный период является наиболее важным периодом развития по той простой, но решающей причине, что он протекает первым. Здесь наука подтверждает точку зрения здравого смысла. Самые ранние периоды развития являются всегда периодами наиболее быстрого, наиболее интенсивного и наиболее фундаментального роста.

Основные черты как физической, так и духовной организации складываются в течение формирующих дошкольных лет. И разве может быть иначе? Когда корабельщик строит судно, он начинает с остова; обшивка и снасти появляются потом — часто уже после того, как судно спущено в воду. Качество всякого судна определяется прежде всего и главным образом качеством его остова, его стенок и его киля. Как оно будет повиноваться рулю, как оно будет держаться на волнах и как оно будет выдерживать непогоду, — зависит главным образом от того, как его строили, когда оно находилось в доках. В таком же и даже еще в более глубоком смысле дошкольные годы являются решающими для всего последующего развития. Это — период, когда индивидуум как бы находится в доках. И поэтому нет ничего удивительного, что изучение дошкольной стадии детства выявляет особенное значение этой стадии как с научной, так и с практической точек зрения. Мы укажем сейчас вкратце на практи-



ческое значение дошкольного периода с медицинской, гигиенической и административной<sup>1)</sup> точек зрения.

**Медицинское значение.** Из общего количества смертных случаев одна треть приходится на возраст до шести лет. Число смертных случаев, приходящихся на пятилетний период дошкольной жизни, в десять раз больше, чем то, которое приходится на десятилетний период школьной жизни. Даже несчастные случаи, как, например, ожоги, ранения, или уличные несчастья, случаются особенно часто с детьми дошкольного возраста. Предрасположенность к инфекции, вообще говоря, тем больше, чем моложе ребенок. Из каждых ста заболеваний дифтерией и из каждых ста случаев смерти от дифтерии свыше 80 приходятся на детей до пяти лет. Болезням питания точно также дошкольный возраст подвержен в гораздо большей степени, чем школьный. Рахит, т. е. расстройство питания — явление, столь же частое, как и карнес зубов, — представляет собой главным образом болезнь дошкольного возраста. Из 3 000 дошкольников, подвергнутых клиническому исследованию в Гэри (штат Индиана), приблизительно 15% обнаружили костные повреждения рахитического происхождения. Типичные физические дефекты школьников, как, например, расстройство питания, болезни носа и горла, еще более распространены, за немногими исключениями среди дошкольников.

Эта непропорционально высокая степень смертности и заболеваемости в дошкольном периоде не случайна. Следствием чрезвычайной интенсивности развития в этом периоде является учащение различных случайностей и опасностей, а результатом этого оказывается пониженная сопротивляемость и сильная смертность; таким образом в ходе физического развития ребенка дошкольный период является критическим.

**Значение дошкольного периода с точки зрения умственного и гигиены.** То, что верно по отношению к общему физическому развитию, верно и по отношению к умственному и нервной деятельности. В течение дошкольных лет мозг растет с неимоверной быстротой, так что к шести годам он почти достигает своей нормальной величины. По Дональдсону (Donaldson),

<sup>1)</sup> Более подробно этот вопрос рассмотрен в книге автора: «Дошкольный возраст в свете общественной гигиены и воспитания» (The Pre-School Child from the Standpoint of Public Hygiene and Education). Бостон 1923.

мозгов  
15 мес  
важны  
кают в  
указы  
прият  
С о  
Дитя у  
нимать  
привы  
впосле  
быстро  
развит  
возмо  
Следов  
умстве  
ского  
Но  
предо  
часто  
В дей  
имеет  
значи  
четвер  
дефек  
умстве  
двигат  
Наш  
детей  
своем  
ников  
ваемо  
менно  
прост  
того,  
до ш  
Со  
пери  
тичес



мозговая кора достигает у человека своей нормальной толщины к 15 месяцам. «Все это показывает», — замечает он, — «что наиболее важные процессы внутреннего развития нервной системы протекают в течение раннего периода жизни, а это в свою очередь указывает на исключительное значение, которое имеют благоприятные условия в течение первых трех лет детства».

С соответственной быстротой развивается и умственная сфера. Дети учатся видеть, слушать, схватывать предметы, ходить, понимать и говорить. Оно приобретает бесчисленное количество привычек, образующих фундамент всей жизни. Никогда уже впоследствии ум его и характер не будут идти вперед с такой быстротой, как во время формирующего дошкольного периода развития. Никогда впоследствии он не будет иметь такой же возможности заложить фундамент своего умственного здоровья. Следовательно, значение дошкольного периода с точки зрения умственной гигиены не меньшее, чем с точки зрения физического благополучия.

Нормальный умственный рост не является чем-то совершенно predetermined даже у детей. Дефекты, скачки, извращения, часто вполне предотвратимые, составляют здесь обычное явление. В действительности каждый случай умственной недостаточности имеет свои корни в дошкольных годах. Три четверти всех глухих, значительный процент слепых, одна треть калек и свыше трех четвертей всех обладающих недостатками речи, приобрели свои дефекты в течение дошкольных лет. Значительное число случаев умственной ненормальности, извращенности, дурных привычек и двигательных расстройств имеют свои корни в дошкольных годах. Наши детские сады и ясли должны считаться с наличием многих детей, обнаруживающих серьезные искажения или дефекты в своем поведении. Одна четверть всех наших начинающих школьников обнаруживает к концу первого года недостаточную успеваемость. Замедление, ненормальная скороспелость, преждевременное развитие в пределах нормы, одаренность и, наконец, просто нормальность, — все это ясно обнаруживается еще до того, как у ребенка прорежутся первые коренные зубы, т. е. до шести лет.

Социальное и административное значение дошкольного периода. По основаниям, которые изложены выше, наше практическое отношение к дошкольному периоду подверглось быст-



рым и значительным переменам. Эти перемены начали уже кристаллизоваться в новое социальное законодательство и в новые официальные и полуофициальные мероприятия в отношении детей дошкольного возраста. Мировая война дала толчок этим переменам, и вся эта область находится сейчас в состоянии необычайного брожения и реорганизации.

В социальном положении дошкольного ребенка произошла настоящая революция, подобная той, которая поколением раньше произошла в положении школьного ребенка и в заработной плате подростков.

Акт о воспитании (The Fisher Education Act), изданный английским парламентом в 1918 г., содержит следующее важное место: «В компетенцию местных органов народного образования должны входить также мероприятия по оказанию помощи и содействия для устройства ясельных школ для детей от 2 до 5 лет и для детей более позднего возраста по одобрению бюро воспитания, если посещение ими этих школ желательно в интересах их здорового физического и умственного развития». Отчасти под влиянием этого закона младенческие школы начали распространяться в Англии. Они утвердились также и в Америке. Однако пока еще младенческие школы находятся в опытной стадии своего развития. Они еще не занимают того прочного места в нашей традиции и в сознании нашей официальной школьной администрации, какое приобрел детский сад.

В детском саду мы имеем, так сказать, официально признанный фактор, способствующий благополучию ребенка. В Америке первый детский сад был основан в 1855 году, и с тех пор детские сады получили такое широкое распространение, что в настоящее время они охватывают одну десятую часть всех детей соответствующего возраста. При все усиливающемся внимании к особому руководству родителями в деле воспитания и в целесообразной постановке дошкольного воспитания вообще детский сад, в силу своего особого стратегического положения, призван играть все возрастающую роль.

Федеральное детское бюро с самого своего основания в 1912 г. постоянно подчеркивало важность гигиенических и здравоохранительных мер в отношении дошкольного периода. В акте от 1921 г. (The Sheppard — Towner Act) об охране и гигиене материнства и младенчества некоторые из мероприятий, выдвинутых

бюро, пол-  
ный акт (с  
помощь фе-  
ванию в со-  
родителей  
них десяти  
детской ги-  
Эти депар-  
нальные о-  
здоровья,  
ходимость  
ников.

В 1892  
впервые у-  
начинание  
нилось во-  
денца и  
подобные  
кое же  
обществе

Уже п-  
даться, ч-  
системати-  
низацион-  
осущест-  
случае о-  
тия могу-  
основаны  
жизни.

В это  
связанны  
вопрос п-  
рили в п-  
периода  
ных вз-  
длительн



бюро, получили практическое осуществление. Недавно изданный акт (Smith-Hughes Act) предусматривает государственную помощь федерального правительства профессиональному образованию в сфере домоводства, в которое включена и подготовка родителей к их воспитательным обязанностям. В течение последних десяти лет все штаты Союза учредили отдельные департаменты детской гигиены; первый был основан в Нью-Йорке в 1914 г. Эти департаменты, так же как и широкие добровольные национальные организации вроде Американской ассоциации детского здоровья, ведут систематическую пропаганду, подчеркивая необходимость постоянной охраны умственного здоровья дошкольников.

В 1892 году доктором Бюденом (Budin) в Париже был впервые учрежден «центр здоровья младенца». Это общественное начинание оказалось чрезвычайно плодотворным и распространилось во всех цивилизованных странах. Центры здоровья младенца и ребенка множатся с чрезвычайной быстротой. Эти и подобные начинания обещают со временем получить почти такое же широкое распространение, как существующие сейчас общественные учреждения для начального образования.

Уже на основании этого краткого обзора читатель может убедиться, что гигиена дошкольного ребенка постепенно подчиняется систематическому общественному контролю. Вопрос о тех организационных формах, в которых этот контроль должен быть осуществлен, выходит за пределы настоящей главы. Во всяком случае очевидно, что те или иные административные мероприятия могут быть плодотворны только в том случае, если они основаны на детальном знании дошкольного периода детской жизни.

### ГЛАВА III.

## **РАЗВИТИЕ И ДЛИТЕЛЬНОСТЬ.**

В этой главе мы должны рассмотреть теоретические вопросы, связанные с темпом развития. Мы должны выяснить здесь этот вопрос потому, что он тесно связан со всем тем, о чем мы говорили в предыдущей главе. Преобладающее значение дошкольного периода в умственном развитии вытекает из определенных взаимоотношений, существующих между развитием и длительностью.



Развитие находится в тесной и, можно сказать, любопытной зависимости от временного фактора. Только в мифологии живое существо в совершенно готовом виде возникает из головы бога. В природе же время является необходимым условием возникновения и формирования организма. То немногое, что мы знаем о процессах развития, говорит за то, что существует закономерная связь между определенными отрезками времени, с одной стороны, и определенными циклами и периодами развития — с другой.

Различия в долговечности, которые существуют между отдельными видами, находятся в известной связи с биохимическими законами, которые, в свою очередь, вероятно, возникли благодаря процессу эволюции. Абдергальден составил таблицу, в одном столбце которой он поместил нижеследующий ряд животных видов: человек, лошадь, корова, коза, свинья, овца, кошка, собака, кролик. В другом столбце он поместил количество дней, которые необходимы каждому из этих видов для удвоения веса после рождения. Эти числа расположились в нисходящем порядке от 180 (у человека) до 7 (у кролика), и эти уменьшения в свою очередь оказались связанными с различиями в составе материнского молока. Молоко кролика содержит 10,4% протеина, человеческое — 1,6%.

Удлинение периода детства, которое мы наблюдаем при рассмотрении эволюционного ряда, точно так же указывает на важное соотношение, существующее между временным фактором и механикой развития.

Между развитием и длительностью существуют чрезвычайно важные взаимозависимости, которые выяснятся в дальнейшем изложении. Заметные различия, существующие между различными расами и между нормальными и ненормальными индивидуумами, указывают на существование важных законов развития.

Главная причина, почему мы до сих пор не можем точно формулировать эти законы, лежит в том, что мы фактически не располагаем никакими абсолютными единицами для измерения развития. Последнее является настолько сложным и динамически обусловленным явлением, что его нельзя свести к каким-либо простым формам линейного измерения. Рост организма сам по себе выражается в увеличении длины или веса, а также объема. Такого рода увеличения могут быть измерены абсолютными единицами, и сравнительное рассмотрение кривых роста привело

нас позн  
В резул  
ности М

М а  
ние зне  
стадиях  
новоро  
равно 5  
чины р  
отноше  
живает  
увеличе  
На осн  
дующие  
степени  
максим  
шается

Эти  
парадо  
можно  
в разл  
ствую  
них ст  
явлени  
В пра  
ния,  
измере  
обшир  
чайно  
ни к  
мерени  
ного  
или ж  
психол  
мы до  
прогр  
в мину  
чения  
вает,



нас поэтому к некоторым выводам относительно нормы роста. В результате такого рода изучения роста ряд биологов, в особенности Майнот (Minot), пришли к очень интересным выводам.

Майнот в особенности подчеркивает значительное замедление энергии роста, которое имеет место уже в самых ранних стадиях развития. Принимая вес зародыша равным 0,006 г, а вес новорожденного — 3 200 г, он вычисляет, что процентное нарастание равно 5 400 000. Если принять, далее, вес двадцатилетнего мужчины равным 60 кг, то увеличение после рождения выразится отношением 1:16. Даже в течение первого года жизни обнаруживается быстрое уменьшение темпа роста. В первом месяце увеличение выражается  $23^{\circ}_{0}$ ; на 12-м месяце оно падает до  $2,8^{\circ}_{0}$ . На основании этих и других фактов, Майнот формулирует следующие два возрастных закона: а) уровень роста зависит от степени старения (senescence); б) темп старения достигает своего максимума на очень ранних ступенях и быстрота старения уменьшается с возрастом.

Эти законы служат выражением того, что можно назвать парадоксальным аспектом развития. Если мы рассматриваем возможность умственного развития с ее количественной стороны в различной временной перспективе, то должно быть соответствующим образом подчеркнуто значение развития на самых ранних ступенях. Проблема заключается в том, как могут быть эти явления вменены в соответствующую временную перспективу. Вправе ли мы вообще исходить из количественного рассмотрения, если у нас нет никаких подходящих абсолютных единиц измерения? Эта проблема чрезвычайно запутана. Несмотря на обширные применения тестов и измерений и несмотря на чрезвычайное уточнение статистической техники, психологи не пришли ни к какому соглашению относительно надлежащего метода измерения умственного развития. Даже самая форма кривой умственного развития остается спорной. Приближается ли она к прямой или же носит логарифмический характер? Когда мы применяем психометрические методы для измерения умственной сферы, как мы должны определять умственные способности и умственный прогресс: числом ли очков (points scord), полученных испытуемым в минуту, или числом минут, употребленных испытуемым для получения одного очка? Простая постановка этих вопросов обнаруживает, какие значительные трудности заключены в этой проблеме.



Как выяснено, умственная сфера является наиболее объективной и доступной измерению областью среди душевных явлений. В следующей главе мы будем обсуждать некоторые методы, которые применялись для определения уровня умственного развития. Мы имеем и скалу вопросов, и индекс умственного возраста, и интеллектуальный коэффициент, но вся проблема находится еще на такой ранней стадии разработки, что мы не имеем вполне прочной уверенности в конечной значимости этих измерений и их соотношений. Тем не менее эти психометрические приближения оказались очень полезными в отношении постановки проблем и создания рабочих гипотез.

Вернемся к вопросу, который мы поставили выше: как должны мы формулировать явления умственного развития в их точном соотношении с фактором времени? Если мы попытаемся выразить приращение развития в абсолютных единицах времени, то мы придем к неправильному заключению, будто год развития в одном каком-либо возрасте равен году развития в другом возрасте. В действительности здесь господствует принцип относительности, который может быть обнаружен только в том случае, если мы сумеем формулировать факты развития не столько в абсолютных, сколько в относительных единицах. Даже в явлениях физического развития, например роста, мы не можем воспринять в надлежащей перспективе происходящие измерения, пока мы не выразим их в такой форме, чтобы процентный прирост был приведен в связь с временем.

Это и сделал Майнот, в диаграмме которого (смотри рис. 1) кривая линия показывает рост человека от рождения до зрелости, а вертикальные линии — длительность периодов, необходимых для каждого 10% увеличения веса. Как он указывает, «эти линии вначале очень тесно примыкают друг к другу. Одно 10% приращение следует за другим в течение короткого промежутка времени, но постепенно этот промежуток, как показывают расстояния между вертикальными линиями, удлиняется. Наша диаграмма является просто графическим выражением того факта, что чем мы старше, тем больший промежуток времени требуется для прироста на известную пропорциональную величину».

Если бы мы могли измерять умственный рост фунтами или дюймами, мы могли бы составить подобную же таблицу, изобра-

жающ  
невоз  
раще  
гипот  
выра  
дуума

Рис.  
В  
ческ  
зван  
Н  
разви  
меся  
ного  
вп  
стан



жающую тенденцию умственного развития. Это, очевидно, невозможно; но изобразить относительное или процентное приращение, мы, повидимому, можем. По крайней мере, в форме гипотезы, мы можем использовать умственный коэффициент для выражения различия в степени развития между разными индивидуумами. Выгода этого способа заключается в том, что он имеет

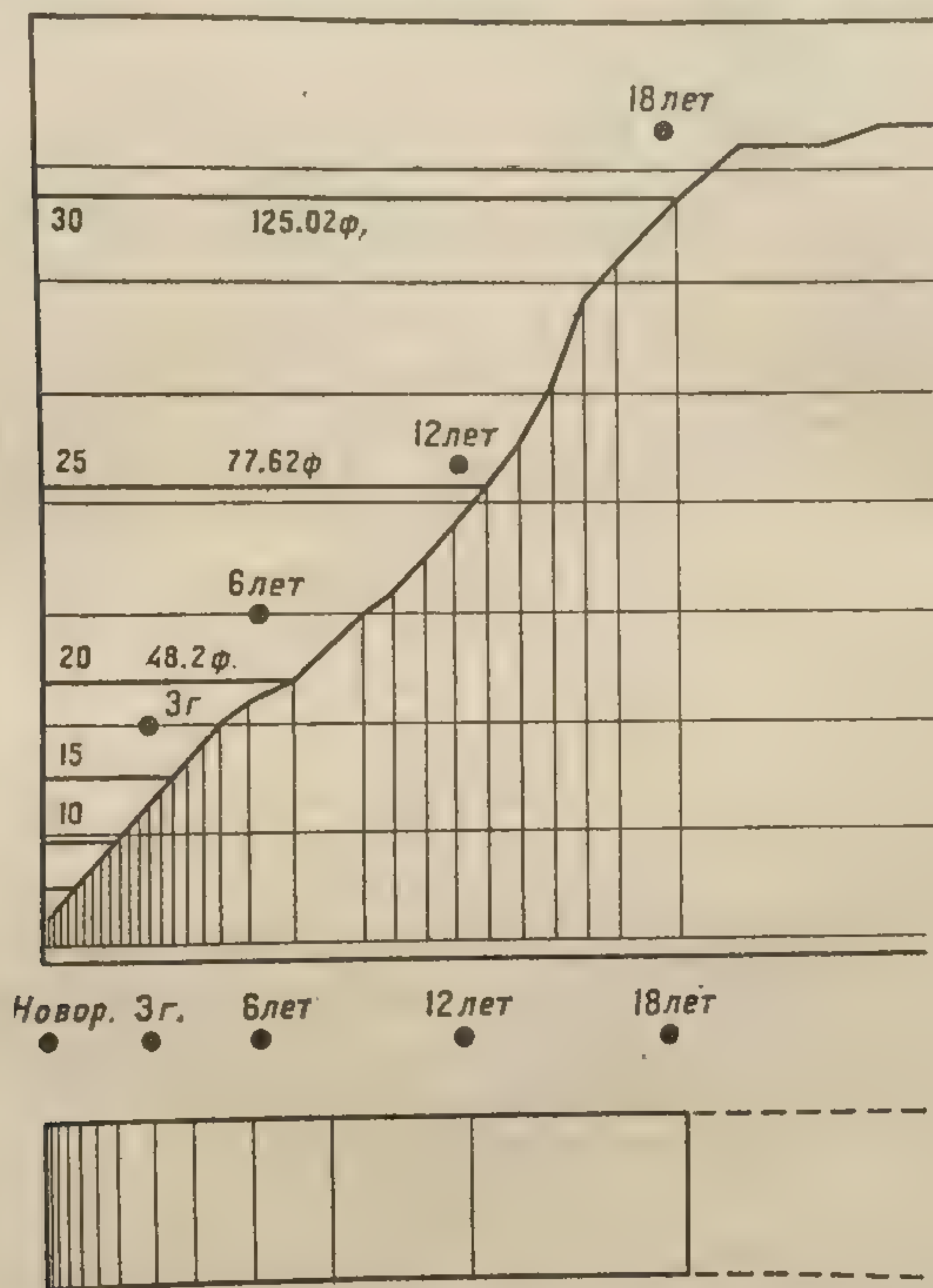


Рис. 1 и 2. График физического и умственного роста.

Верхняя фигура представляет собой график Майнота, показывающий физический рост человека от рождения до зрелости; вертикальные линии показывают длительность периодов, требуемых для каждой 10% прибавки в весе.

Нижняя фигура иллюстрирует последовательность промежутков умственного развития, о которых говорится на стр. 33 настоящей книги. Начиная с трех месяцев, эти промежутки образуют нижеследующий ряд отношений умственного развития:  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ . Умственное развитие, подобно физическому, в раннем детстве концентрировано. Чем старше становится ребенок, тем больше нужно ему времени для определенной степени умственного прироста.



дело с отношениями и придает всей проблеме сравнительный и относительный характер.

Мы не считаем, что какой-либо метод выведения «умственного» коэффициента (I.Q) является абсолютно точным и верным; но мы принимаем этот метод в качестве предварительной формулы, очень хорошо выражающей влияние длительности на развитие.

Согласимся поэтому на том, чтобы выразить идеальное направление умственного развития посредством ряда умственных возрастов или возрастов умственного развития, которые изменяются прямо пропорционально времени, как оно выражается в хронологическом возрасте. Следовательно, умственный возраст девятимесячного ребенка равен девяти месяцам, умственный возраст восемнадцатимесячного ребенка равен 18 месяцам, умственный возраст пятилетки равен пяти годам, и т. д. Примем далее, что замедления в развитии могут быть выражены дробями, в которых знаменатель будет означать хронологический возраст, а числитель — умственный возраст или биологическую зрелость.

Приняв еще раз во внимание, что мы не имеем в этой области абсолютных единиц измерения, попробуем приблизиться к проблеме окольным путем, исходя от сравнительных данных и используя в качестве точки отправления коэффициент умственного развития. Со сравнительной точки зрения мы твердо знаем, что ранние периоды жизненного цикла вмещают «больше» развития, чем поздние. Таблицы, относящиеся к физическому росту, подтверждают это обыденное наблюдение. Это уплотнение, повидимому, имеет свои градации, так что в широком смысле, мы имеем право формулировать, что «текущий объем» («current volume») развития меняется обратно пропорционально длительности последнего. Каким способом мы можем дать этому соотношению математическое или графическое выражение? Посредством ряда пропорций умственного развития.

Попробуем дать этому иллюстрацию по отношению к той практической проблеме, с которой связана эта книга, а именно к диагностике умственного развития детей дошкольного возраста. Наша система диагностики охватывает промежуток от трех месяцев до шести лет. И вот мы нашли, в согласии с обычными психоклиническими опытами со школьными детьми, что для выражения в психометрических терминах пограничной линии

степеней за-  
вляющие р

Соответ-  
диагностич-  
включая м-  
зную ска-  
ность выр-  
циях, леж-  
внимание  
нормативн-  
в стороне  
тельный,  
четырехме-  
месячный  
к уровню  
фактом к-  
выработал  
до четыре  
5) полтора  
пяти до ш

Этот  
намечает л-  
межутков,  
ряд проп-  
летнего  
следующу-  
Если бы  
до зрелос-  
промежут

Если  
лет с ряд-  
одно несо-  
цев до 6  
между те-  
только тр

1) Теор-  
3:4; по э-  
промежут



степеней замедления мы должны применить коэффициенты, составляющие ряд, скажем, от 65 до 75.

Соответственно этому, если мы хотим составить индекс диагностических норм применительно к дошкольному возрасту, включая младенчество, мы должны по крайней мере иметь скользящую скалу, или «компарометр», который даст нам возможность выразить субнормальные состояния развития в пропорциях, лежащих между 65 и 75. Мы должны были обратить внимание на это обстоятельство, когда вырабатывали нашу серию нормативных индексов умственного развития, числом 9. Оставляя в стороне индекс новорожденного, который носит скорей описательный, чем нормативный характер, мы начинаем с индекса четырехмесячного, который позволяет вычислить четырех- и пяти-месячный уровень зрелости, и кончаем индексом, относящимся к уровню пятилетки и шестилетки. В соответствии с упомянутым фактом концентрации развития в раннем периоде жизни, мы выработали следующий ряд нормативных индексов: 1) от трех до четырех месяцев, 2) 6 месяцев, 3) 9 месяцев, 4) один год, 5) полтора года, 6) два года, 7) три года, 8) четыре года, 9) от пяти до шести лет.

Этот ряд служит практическим и клиническим целям. Он намечает линию дошкольного созревания посредством ряда промежутков, так расположенных, что получается последовательный ряд пропорций 3:4<sup>1)</sup> или 2:3 от трехмесячного до шестилетнего возраста. Выраженный в месяцах, этот ряд принимает следующую форму: 3:4:6:9:12:18:24:36:48:72 (=6 лет). Если бы мы продолжили этот ряд через школьные годы вплоть до зрелости (т. е. до 18 лет), мы получили бы следующий ряд промежутков, выраженный в числах лет: 6:8:12:18.

Если мы сравним первый ряд со вторым, т. е. ряд до шести лет с рядом после шести лет, то нам сейчас же бросится в глаза одно несоответствие между ними. Линия развития от трех месяцев до 6 лет образуется из 9 пропорциональных промежутков, между тем как линию развития от 6 лет до 18 лет образуют только три промежутка.

---

<sup>1)</sup> Теоретически было бы удобнее все интервалы выразить в отношении 3:4; но это повело бы к искусственному раздроблению последовательных промежутков и к лишней утонченности нашей системы.



Дать точную количественную формулировку развития в высшей степени рискованно. Мы не будем приписывать какого-либо абсолютного значения тем точным цифрам, которые фигурируют в вышеприведенном сопоставлении. Если, однако, не бояться пифагорейской мистики или статистических заблуждений, скрывающихся в цифрах, то мы можем рискнуть и вывести следующую формулу умственного развития:

а) дошкольный период развития, т. е. период от трех месяцев до шести лет, дает девять последовательных отношений умственного развития, а именно:  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ .

б) Школьный период, т. е. от 6 лет до 18 лет, дает три подобных последовательных отношения умственного развития, а именно:  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$ .

с) Отсюда следует, в широком и относительном смысле, что пропорция развития, достигаемая в течение первого шестилетия, является тройной по сравнению с той, которая достигается в течение двух последующих шестилетий.

Как ни поразительно это заключение, оно находит определенное подтверждение как в клинических фактах, так и в непосредственном впечатлении. Взглянем, так сказать, с птичьего полета на всю драму развития: разве неверно, что первые акты ее заключают в себе больше действия и больше развертывания, чем дальнейшие? Или, если взять другое сравнение, разве нельзя уподобить ход развития подъему автомобиля на высокий, крутой холм, когда он развивает наибольшую скорость у основания холма?

Случайности развития и связанные с ними отклонения от нормального пути более многочисленны в дошкольном периоде, чем в школьном. В первом из них рост протекает так быстро, что мы можем почти «видеть», как растет ребенок, и констатировать значительные еженедельные приросты в умственном развитии, между тем как в последующие периоды эти приросты недоступны даже самому точному наблюдению. Таким образом в дошкольном возрасте потребность в периодическом испытании «назревает» через короткий промежуток времени в 2—3 месяца, в то время как в последующей школьной жизни требуется такое же число лет, чтобы на линии развития остался соответствующий след. Мы можем, следуя за развитием дошкольника, фиксировать последнее гораздо чаще и легче, чем это мы можем

делать по практическим данным развития в ботке диа.

Если м дическому ного разви ной анало доходящей обеих таб рождения должить развития ский вид; в заблужд чтобы его Этот черт наблюдени в раннем год в пос ценность цикле.

НА.

Идея дрялась р века. На софской, в самых между н учением гой, — пр в борющ нии в со.

Разви дение с с приобрета динамиче



делать по отношению к школьнику. Этот факт имеет важное практическое значение с точки зрения наблюдения над умственным развитием, и его следует принять во внимание при разработке диагностических скал и технических методов.

Если мы попытаемся дать графическое изображение периодическому расположению последовательных интервалов умственного развития, то мы получим диаграмму, которая явится известной аналогией таблице физического развития Майнота, также доходящей до 18 лет (см. рис. 2). Следует отметить, что в обеих таблицах вертикальные линии, находящиеся около линии рождения, примыкают друг к другу почти вплотную. Если продолжить геометрическое изображение пропорций умственного развития дальше, до нулевой точки, то оно примет фантастический вид; однако сам чертеж, как таковой, отнюдь не вводит в заблуждение. Чем старше ребенок, тем больше времени нужно, чтобы его развитие получило определенную степень прироста. Этот чертеж согласуется также с тем неоспоримым клиническим наблюдением, что конституциональная отсталость на один месяц в раннем детстве может предопределить отсталость на целый год в последующей жизни. В экономике умственного развития ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле.

#### ГЛАВА IV.

### НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ.

Идея развития имеет за собой большую давность. Она внедрялась различными путями даже в сознание примитивного человека. На протяжении истории человеческой мысли как философской, так и научной, эта идея возникала и возрождалась в самых различных формах. Фундаментальная противоположность между неподвижными идеями Платона, с одной стороны, и учением Гераклита о вечном течении и становлении — с другой, — противоположность, обнаруживавшаяся и в средние века, в борющихся философских школах, возрождается в новом одеянии в современных философско-биологических спорах.

Развитие можно определить, как последовательное восхождение с одной ступени на другую, при котором живое существо приобретает специфические, отличающие его морфологические и динамические признаки. Едва ли необходимо включить в это



определение прилагательные «психологический» или «физиологический», так как их можно подвести под широкое понятие динамического.

Основу для знания развития дает эмбриология. При широком ее понимании она рассматривает всю историю развития индивидуума от зачатия до смерти. Краткий очерк истории эмбриологии мог бы поэтому служить хорошим основанием для обозрения новейших исследований об умственном развитии. Такого рода очерк показал бы, какое огромное влияние оказало на развитие эмбриологических знаний эволюционное учение. Он показал бы также, какое огромное количество описательного материала, собранного терпеливым и кропотливым трудом ученых, лежит в основании новейшей эмбриологии.

Генетическая психология только начала собирать те подробные эмпирические данные, которые необходимы в качестве фундамента научного знания, и едва только начала систематически применять сравнительный метод, который оказался таким плодотворным в области эмбриологии. Знание развития человеческого зародыша находилось в самом зачаточном состоянии до тех пор, пока В. Гис (W. His) не опубликовал в 1885 году своего систематического труда. Этот капитальный труд опирался не в малой мере на исследование огромного количества микроскопических срезов зародыша как поперечных, так и продольных, собранных в смежные ряды.

Не должна ли и генетическая психология строиться на подобном фундаменте? В этой области спекуляция играла до сих пор слишком большую роль. Современные биологи держатся той точки зрения, что развитие является таким же осязаемым, конкретным и законным объектом научного исследования, как секреторный процесс. Они рассматривают первую проблему под тем же углом зрения, как и вторую, всегда начиная с эмпирических описательных данных. Широкая область механики умственного развития и изучение морфогенезиса становятся ветвью экспериментальной физиологии. В последней ученый оперирует, и порой весьма отважно, со всеми доступными опытной проверке факторами роста. Он исследует действие, которое оказывают на анатомический рост тяжесть, теплота, свет, химические факторы, увечье, перемещение и взаимное расположение частей тела в пространстве. В последнее время к этому присоединилось

экспериментаторов и физиологов так и к замечательные открытия драгоценные физиологи

Тот же динамический научного истолкования приближается тем не менее развития Что бы оно во во как эмбриогенезе срезов, раская психических отдематографический в быстро водится психодит

Умственное оно не б как эмбрион путем исследования развития гия находится ского по рекапиту

Наиболее является рисуют



экспериментальное исследование действия биохимических возбудителей и гормонов. Такого рода направление, которое приняла физиология развития и которое относится как к внеутробной, так и к внутриутробной жизни, обещает в будущем много новых замечательных открытий. Ослер (Osler) справедливо называет открытие действия секрети щитовидной железы на рост самым драгоценным камнем в той короне, которой увенчана новейшая физиология.

Тот факт, что явления развития обладают в высшей степени динамической природой, не служит уже больше барьером для их научного изучения или оправданием для чисто спекулятивного истолкования их. Хотя к разрешению последней загадки наука приблизилась здесь не больше, чем в любой другой области, тем не менее мы можем сделать сложные явления умственного развития доступными научному анализу и научной формулировке. Что бы ни представляло собой развитие в другом отношении, оно во всяком случае является рядом моментов. Подобно тому как эмбриолог получает свои основные представления о морфогенезе путем неустанного конструирования последовательных срезов растущего организма или органа, точно так же генетическая психология строит непрерывный ряд срезов, соответствующих отдельным стадиям и моментам развития. Ведь даже кинематографическая фильма представляет собой ряд отдельных статических снимков; но когда они перед глазами зрителя в быстрой последовательности сменяют друг друга, то воспроизводится первоначальное движение. Приблизительно то же происходит и в исследовании умственного развития.

Умственное развитие динамично и текуче; но, в сущности, оно не более текуче, чем физическое развитие, и точно так же как эмбриология ведет к уяснению явлений физического роста путем исследования бесчисленных срезов, генетическая психология может также получить доступ в темную область механики развития умственной сферы и поведения. Генетическая психология находилась в слишком большой зависимости от философского подхода к проблемам происхождения, развертывания и рекапитуляции.

Наиболее надежным фундаментом генетической психологии является обширное количество описательных данных, которые рисуют картину того, что представляет собой человеческий инди-



видуум (в родовом смысле) на последовательных стадиях созревания. Объяснение поведения индивидуума упростится и станет несомненно менее спекулятивным, если оно будет построено на такого рода фундаменте. Что касается статистического метода, то он может пролить свет на описательные данные, но он не может доставить самих этих данных. Последние могут явиться лишь в результате непрерывного наблюдения и регистрации фактов. Психология развития носит прежде всего описательный характер, затем сравнительный и, наконец, объяснительный.

Мы не можем дать в этой главе даже самого краткого изложения истории генетической психологии и должны удовлетвориться несколькими замечаниями по поводу развития научных методов в этой области. В обширной литературе, посвященной этой проблеме, мы можем различить четыре метода: 1) описательно-биографический метод; 2) метод опросов; 3) экспериментальный метод; 4) психометрический метод.

### *1. Описательно-биографический метод.*

Этот метод — самый старый и в то же время наиболее широко применяемый. Он имеет своих представителей начиная с конца XVIII столетия вплоть до настоящих дней. В нижеследующем списке мы приводим в хронологическом порядке некоторые из имен, с которыми связано это направление детской психологии: Песталлоцци (Pestalozzi—1774); Тидеман (Tiedemann—1787); Перес (Perez—1787); Фребель (Froebel—1826); г-жа Неккер де Сосюр (Necker de Saussure—1828); Сигизмунд (Sigismund—1856); Дарвин (Darwin—1877); Прейер (Preyer—1880); Шинн (Shinn—1893); Мур (Moore—1896); Майор (Major—1906); Дирборн (Dearborn—1910).

Уже из этого, далеко не полного списка, мы видим, насколько многообразен и различен подход и интерес к изучению развития ребенка. Стоящий во главе списка Песталлоцци, замечательный реформатор воспитания, вел дневник развития своего маленького сына Якова; этот дневник содержит в себе много трогательных и благоговейных страниц, но он очень далек от современных методов наблюдения.

Сочинения Фребеля и г-жи Неккер ярко окрашены мистическими и вообще философскими идеями. В дарвиновской

«Краткой  
мысли го  
врача и  
тельного  
очароват  
сферы»  
много об

Дать  
индивид  
Значите  
чтения  
различн  
вается  
ли ребе  
тожест  
сущи  
на это  
мулом

То  
таким  
тер, д  
зрени  
в при  
над д  
конту

С  
иссле  
менее  
чатле  
Хол

тщат

ции.

Ген

Pot

свое

логи

дан

све

сфе



«Краткой биографии ребенка» обнаруживается проникательность мысли гениального натуралиста. Прейер писал в качестве врача и физиолога. Труд мисс Шини является образцом тщательного наблюдения, и ее «Биография ребенка» буквально очаровательна. Книга Дирборна «Развитие моторно-сенсорной сферы» написана в форме дневника, но содержит в себе также много обработанных данных.

Дать какую-либо общую оценку достоинств и результатов индивидуально-биографического метода чрезвычайно трудно. Значительная часть приведенной литературы утомительна для чтения и, кроме того, открывает слишком широкий простор для различной интерпретации. В некоторых исследованиях обнаруживается априорное философское толкование развития. «Появляется ли ребенок на свет уже снабженный идеями пространства, личного тождества, времени, причинности, которые так нескороенимо присущи нашему обычному сознанию? Стремление получить ответ на этот вопрос, — говорит мисс Шини, — явилось главным стимулом к изучению ребенка».

То обстоятельство, что большая часть материала, собранного таким путем, носит чисто индивидуальный, персональный характер, делает его в значительной степени бесплодным, с точки зрения практического применения. Хотя материал, содержащийся в приведенной литературе, изобилует важными наблюдениями над детской психикой, тем не менее едва ли он может дать нам контуры систематической психологии детства.

Следует также вкратце упомянуть об автобиографических исследованиях. Здесь зрелый ум пытается посредством более или менее систематической ретроспекции восстановить ранние впечатления. В своей монографии о ранних воспоминаниях Стэнли Холл (Stanly Hall) (Педагогический семинарий, 1899) делает тщательную попытку такого рода психологической реконструкции. Были сделаны и другие попытки подобного рода, а именно Генри, Колгров, Потмен и Лоти (Henri, Colegrove, Potmin и Loti). Часто интересные, хотя и неполные описания своего дошкольного периода детства дают писатели — не психологи. Возможно, что критическое изучение большого количества данных, полученных таким путем, сможет пролить некоторый свет на психологию дошкольного возраста, но очевидно, что сфера применения этого метода ограничена.



В связи с этим следует кратко упомянуть о некоторых применениях психоанализа, так как они носят автобиографический характер и относятся к раннему детству. Этот метод исследования, обнаруживающий непрерывность между поведением взрослого человека и психогенетическими факторами раннего детства, представляет интерес, поскольку он бросает свет как на нормальную, так и аномальную психологию. Однако в качестве метода исследования этот вид биографического анализа очень ограничен.

## 2. Метод опросов.

Этот метод заслуживает упоминания потому, что исторически он играл большую роль в развитии движения в пользу изучения ребенка, и несмотря на все свои ошибки и злоупотребления им он доставил значительное количество психологических данных. Метод опросов был с пользой применяем Френсисом Гальтоном (F. Galton). Он служил также некоторое время главным орудием исследования в руках Стенли Холла и его школы. Исследования, производившиеся с помощью метода опросов, имели своим объектом некоторые специальные стороны детской жизни, как страх, гнев, инстинкт накопления, крик, чувство юмора и т. д.

Недостатки и пределы этого метода слишком очевидны, чтобы их нужно было пояснять. Но это не значит, что метод, как таковой, должен быть отвергнут как совершенно бесплодный и ненаучный. При надлежащем контроле он может стать экономным способом предварительного исследования.

Вместо того чтобы целиком отвергнуть метод опросов, его следует сохранить и разумно использовать в качестве технического средства. Одним из наиболее важных источников сведений о социальном поведении детей является мать, и здесь осторожное применение анкетного метода в аналитической словесной форме может принести определенную пользу с точки зрения выяснения доминирующих черт детей. Наши научные психологические знания еще не настолько совершенны и не настолько систематизированы, чтобы мы были в состоянии ограничиться естественно-историческим подходом к стоящим перед нами проблемам. Такую же ценность, какую имеет для зоологии естественно-исторический метод, в области детской психологии имеют сравнительные методы.

Естественно претирующим или привычным крепленное с опросов, может ском отношении

Экспериментальное под и Однако почти является, бла предвидению ф исключительны повторения. Т лабораторного живут назван отличить от к наблюдения.

Эксперимент в области зоо применялся пр непосредствен Новейшее бих толчок из эти труде Ф. М читатель най шения бихев рассматривая сравнительно психологи, из наши откры то бихевиори ские существ в точности с настоящее вр

Иеркс духе, говоря с помощью м



Естественно-исторический подход может быть назван интерпретирующим изучением поведения ребенка в его естественных или привычных условиях. Такого рода точное наблюдение, подкрепленное систематическим использованием психологических опросов, может стать источником данных, полезных в клиническом отношении.

### 3. Экспериментальный метод.

Эксперимент обычно определяется, как наблюдение, осуществляемое под известным контролем и могущее быть повторенным. Однако почти каждый отдельный отрезок поведения ребенка является, благодаря действию многообразных и недоступных предвидению факторов, настолько сложным, что здесь только при исключительных случаях можно ожидать абсолютно точного повторения. Тем не менее существуют определенные способы лабораторного исследования, которые по своей технике заслуживают названия экспериментальных и которые можно сразу отличить от каузального и естественно-исторического способов наблюдения.

Экспериментальный метод находит свое лучшее применение в области зоопсихологии; кроме того, в различных формах он применялся при физиологических исследованиях, которые имеют непосредственное отношение к изучению поведения ребенка. Новейшее бихевиористское движение психологии получило свой толчок из этих двух областей исследования. В монографическом труде Ф. Метир (Florence Mateer) «Поведение ребенка» читатель найдет в сжатой форме превосходное изложение отношения бихевиоризма к детской психологии. Уотсон (Watson), рассматривая вопрос одновременно в качестве бихевиориста и сравнительного психолога, писал в 1914 г. следующее: «Если бы психологи, изучающие человека, не встретили благожелательно наши открытия и отказались изменить свою прежнюю позицию, то бихевиористы вынуждены были бы рассматривать человеческие существа как объекты и применять методы исследования, в точности соответствующие методам, которые применяются в настоящее время в зоопсихологии».

Иеркс (Ierkes) высказался в том же году в подобном же духе, говоря, что человеческое поведение «должно быть изучаемо с помощью методов, если не всецело тождественных, то подоб-



ных тем, которые применяются при изучении поведения существа низшего по сравнению с человеческим». Уотсон сам производил экспериментальные исследования, главным образом над наследственными и эмоциональными реакциями приютских детей в течение первого полугодия жизни. Перкс, Гунтер и Гамильтон (Ierkes, Hunter и Hamilton) сравнивали поведение юных человеческих индивидуумов с поведением различных животных в тождественных ситуациях. Среди этих ситуаций были двойной выбор, четвероякий выбор, замедленные реакции, ассоциативное обучение и т. д.

Более основательным и более последовательным физиологическим родом экспериментального изучения является метод условных рефлексов. Этот метод служил главным орудием исследования у И. Павлова, применявшего его уже в девяностых годах в работе физиологического отделения Института экспериментальной медицины в Петербурге.

Типический условный рефлекс есть мозговой рефлекс, основанный на образовании привычки, или ассоциативном обучении. Условный рефлекс есть реакция, которая вызывается раздражением, являющимся заместителем естественного раздражителя. Слюнные железы «учатся» реагировать секрецией не только на прикосновение пищи, но и на звук свистка, который был ассоциирован с прикосновением пищи. Павлов производил свои эксперименты главным образом над животными и брал в качестве объекта секреторные процессы. Бехтерев подобным же образом изучал моторные рефлексы. Красногорский (1907) применил этот метод к нормальным детям.

Ф. Метир (1918) производила подобные же эксперименты над маленькими детьми. Она брала для сравнения группу нормальных детей (без выбора) и несколько дефективных, в возрасте от 12 месяцев до 7 лет. Ее приемы были просты, а результаты очень поучительны. В качестве постоянного адекватного раздражителя служил кусочек шоколада (для вызывания открывания рта); замещающим раздражением служило завязывание глаз. Повязка накладывалась всегда спустя десять секунд после того, как ребенок съедал шоколад. Еще через десять секунд повязка снималась, и по истечении трех минут снова накладывалась. Рефлекс считался удавшимся, если ребенок в течение десяти секунд дважды открывал рот, предваряя таким образом прием

шоколада  
торможения  
ствования  
законом

Уже  
значитель  
сов и ср  
диагности  
бокой св  
еще не  
детельств  
ния эксп  
применен

Ранне  
дов изуч  
мер, выра  
изучена  
своей цел  
исследова  
между эт  
Во всяко  
мощью б  
установле  
различий

Психо  
метод изм  
стандартн  
бый вид  
он получ  
не столько  
изучении  
что перво  
гип мы  
изучении  
или двумя  
жения, о



шоколада. Таким же образом изучались процессы забывания и торможения. Результаты этого исследования указывают на существование индивидуальных различий, носящих, повидному, закономерный характер.

Уже этого краткого изложения достаточно, чтобы уяснить значительную потенциальную ценность метода условных рефлексов и сравнительных методов. Условные рефлексy важны для диагностики умственного развития, так как они находятся в глубокой связи с развитием и качеством мозга. Хотя сам метод еще не созрел для практического применения, однако он свидетельствует о том, что точные неврофизиологические исследования экспериментального и количественного характера могут быть применены к изучению ребенка.

Раннее детство требует объективных физиологических методов изучения и допускает весьма точное наблюдение. Так, например, выработка зрительно-моторной координации может быть изучена с помощью очень точных технических средств, имеющих своей целью количественную стандартизацию. В результате этого исследования может быть установлена значительная корреляция между этим явлением и зрелостью центральной нервной системы. Во всяком случае, не будет ничего удивительного, если с помощью бихевиористской или физиологической техники будет установлен клинический контакт с проблемой индивидуальных различий уже у новорожденных.

#### ***4. Психометрический метод.***

Психометрический метод может быть охарактеризован как метод измерения, или определения уровня поведения с помощью стандартных тестов. Его можно поэтому рассматривать как особый вид экспериментального метода. Свое практическое значение он получает благодаря тому обстоятельству, что он основывается не столько на изучении отдельного индивидуума, сколько на изучении сходных групп индивидуумов. Мисс Метир указывает, что первому применению массового метода в детской психологии мы обязаны Куссмаулю (Kussmaul) (1859). В своем изучении новорожденных младенцев он не ограничивался одним или двумя индивидуальными случаями, а выводил общие положения, основывавшиеся на наблюдении целого ряда случаев.



Такого рода обобщение является фундаментом психометрического метода.

В 1880 г. Стэнли Холл произвел обследование умственного состояния детей, вступающих в школу, используя для этой цели большое количество детей из бостонских детских садов. Это обследование считается началом движения в пользу изучения ребенка в Америке. Подобного рода массовые исследования вскоре получили право гражданства как у нас, так и за границей, причем на сцену выступил и статистический метод, и добытые данные стали сопровождаться процентными классификациями.

Любопытно, каким образом одному из психологов, а именно Альфреду Бинэ (A. Binet, Париж) впервые пришлось сделать простое, но оригинальное применение количественного метода. Как и многие современные психологи, Бинэ посвятил себя вначале индивидуальному изучению, но в 1890 г. он произвел над своими двумя дочерьми, в возрасте 32 и 52 месяцев, сравнительное исследование, относящееся к суждению о длине и различению чисел, — исследование, послужившее, вероятно, основой для его дальнейшей работы.

Сам Бинэ ставил своей метрической скале для измерения умственной одаренности «задачу служить важному делу воспитания отсталых детей». В 1904 г. он был приглашен министром общественного образования работать в комиссии, которой было поручено выработать меры для обеспечения надлежащего образования дефективных школьников. Проблема выработки научной диагностики низких ступеней умственной одаренности привлекла внимание французского психолога. Он видел спутанность в большинстве существовавших в то время диагностических методов, недостаточность анатомических медицинских классификаций. Он видел также дефекты такого рода педагогического метода, который оценивал бы умственную одаренность на основе приобретенного знания. Он пришел к тому общему выводу, что проблема классификации низких ступеней умственной одаренности есть проблема клинической классификации и должна быть разрешена психологическими методами. Бинэ понял, однако, недостаточность чисто описательного психологического наблюдения. Он признал полезной и объективной схему наблюдения, выработанную Бленом (Blin), но нашел все же, что она не

дает прочных оценок одаренности. В предложении план основной идеи измерения та психологичес

В чем состоит в количественных терминах Бинэ, «идея установления умственной о растающей тр лектуального кончающегося ряду соответствующему во представляет

Этот метод пионер детского творцом метод соглашаются различий не хотя бы и тесты, серии проблему. Р ном уровне

Какие б возрастного случае посл ской работы О психолог фий и книг дотворной психологич канскими в солдат, в свое начал испытаний



дает прочных критериев для определения степени умственной одаренности. Это естественно приводит нас, — пишет — он, к изложению плана нашей работы. Из него будет видно, что наша основная идея отлична от идеи Блена, хотя наша система измерения так же, как и его, является, по существу своему, психологической».

В чем состоит это различие? Оно заключается, в основе своей, в количественной стандартизации психологических характеристик в терминах возрастного уровня. Говоря опять словами самого Бинэ, «идея, лежащая в основе этого метода, заключается в установлении того, что можно назвать измерительной скалой умственной одаренности. Эта скала состоит из ряда тестов возрастающей трудности, начинающегося от самого низкого интеллектуального уровня, который только доступен наблюдению, и кончающегося нормальным уровнем. Каждая группа тестов в этом ряду соответствует определенному умственному уровню (или умственному возрасту)». В таком виде метод возрастной градации представляется в высшей степени простым и ясным.

Этот метод принадлежит всецело Бинэ. Даже В. Штерн, пионер детской психологии в Германии, называет Бинэ славным творцом метода возрастных градаций. Ряд других психологов соглашались с Бинэ в том, что «установление количественных различий не имеет значения до тех пор, пока они не измерены, хотя бы и грубо»; но эти психологи считали, что специальные тесты, серии тестов и объективные измерения уже разрешают проблему. Никто из них не дошел до представления о возрастном уровне.

Какие бы ограничения и дефекты ни были заключены в идее возрастного уровня, как психологического метода, она во всяком случае послужила стимулом для огромной научно-психологической работы как практического, так и теоретического характера. (1) психологическом измерении написаны сотни статей, монографий и книг, обязанных своим появлением не в малой мере плодотворной работе французского психолога. Даже то массовое психологическое обследование, которое было предпринято американскими военными властями для определения умственного уровня солдат, в количестве до 1 700 000, в известном смысле ведет свое начало из того же источника. Групповой метод тестовых испытаний является особой вариацией индивидуальной измери-



тельной скалы Бинэ. При стандартизации испытаний и даже при формулировке результатов, касающихся психологии военного времени, был также использован принцип умственного возраста.

Пересмотры и видоизменения измерительной скалы Бинэ, особенно широко распространенные в Америке, не отходят однако сколько-нибудь значительно от его основного принципа. Скала точек Иеркса и Бриджа (Jerkes и Bridges), хотя и исчисляет умственный уровень посредством точек, тем не менее признает фундаментальное значение, которое имеет для классификации уровней возрастной фактор. Видоизмененная Кульманом (Kuhlmann) скала Бинэ-Симона простирается ниже трехлетнего уровня, но стандартизация тестов ограничена здесь дошкольным и школьным возрастами. Стэнфордское видоизменение скалы Бинэ не простирается ниже трехлетнего уровня и представляет на этом уровне неполную стандартизацию, опираясь на наблюдение десяти трехлетних детей. Терман (Terman) не только усовершенствовал и расширил измерительную скалу Бинэ, но и присоединил к формуле умственного возраста формулу интеллектуального коэффициента или «I. Q.<sup>1)</sup>». Подобный коэффициент или индекс был предложен также Штерном и Кульманом. Выражение I. Q. в настоящее время более широко распространено в психологической литературе, чем старые выражения «умственный возраст» и «умственный уровень». Оно получило своего рода официальное признание в педагогических измерениях и в прикладной психологии. I. Q., как известно, выражает отношение между умственным возрастом и хронологическим возрастом. Числитель этой дроби обозначает умственный возраст, как он установлен в измерительной скале Бине-Стэнфорда. Знаменатель обозначает жизненный возраст в годах и размещает умственные уровни в восходящий ряд, позволяющим нулю I. Q. и кончая 200% I. Q., принимая последнее число за выражение верхней границы гениальности. Удобство такого рода измерительной скалы очевидно, и естественно, что целый ряд психологов признали ее вполне соответствующей назначению.

Мы не будем здесь обсуждать вопрос о клинической и практической ценности I. Q. Мы должны однако здесь же заметить,

<sup>1)</sup> Intelligence Quotient.

что в то время  
ный уровень,  
такую точность  
следует крити  
тематической  
роженностью. С  
отношению к  
I. Q., и был с  
он высказал н  
чение и сейча  
формулы I. Q.

Говоря об и  
пишет: «Строг  
умственный ур  
ложить друг н  
и соизмерять д  
иерархию изме  
потребностей т

В следующ  
заключение ж  
точки зрения  
иным образом  
оно оказало с  
прикладной по



что в то время как знаменатель дроби, выражающей умственный уровень, обладает математической точностью, числитель на такую точность претендовать не может. Уже по одному этому следует критически относиться к формуле I. Q., в смысле ее математической правильности и применять ее на практике с осторожностью. Сам Бинэ держался подобной же точки зрения по отношению к формуле умственного возраста, менее сложной, чем I. Q., и был очень осторожен в оценке этой формулы. В 1905 г. он высказал нижеследующее положение, сохраняющее свое значение и сейчас, в свете тех споров, которые возникли вокруг формулы I. Q.

Говоря об измерительной скале умственной одаренности, Бинэ пишет: «Строго говоря, эта скала не дает возможности измерить умственный уровень, так как умственные качества нельзя наложить друг на друга, подобно линиям, а следовательно, нельзя и соизмерять друг с другом; но она дает классификацию, или иерархию изменчивых степеней одаренности, а для практических потребностей такого рода классификация равнозначна измерению».

В следующей главе мы снова вернемся к этой проблеме. В заключение же этой главы заметим, что с чисто исторической точки зрения следует признать, что если понятие I. Q. тем или иным образом затемнило и запутало старые проблемы, то зато оно оказало стимулирующее влияние на исследования в области прикладной психологии.



4

A



Ч А С Т Ь В Т О Р А Я

---

*НОРМЫ РАЗВИТИЯ*



## НОРМА БЕ

Краткая  
читателю л  
применяемы  
Когда в 19  
она занимал  
В течение  
принадлежа  
в диспансер  
прикоснове  
диатрическо  
времени пр  
происходил  
и это прив  
средственно

В скоро  
ным период

В клин  
дошкольно  
детей, нахо  
принадлеж

Хотя н  
единому и  
в 1919 год  
наблюдени  
Л. Мунца  
леток. Кра  
исследован  
которого м



## ГЛАВА V.

### **НОРМАТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Краткая информация о работе Иельской психоклиники даст читателю лучше всего возможность ознакомиться с методами, применяемыми в нашем изучении норм дошкольного развития. Когда в 1911 году была учреждена Иельская психоклиника, она занималась главным образом исключительными школьниками. В течение первых лет работы клиники почти все ее клиенты принадлежали к школьному возрасту. Но клиника помещалась в диспансере Нью-Гевен (New-Haven) и работала в тесном соприкосновении с клиниками медицинской школы; оттуда из педиатрического и других отделений в психоклинику время от времени присылали детей дошкольного возраста. В зале клиники происходили еженедельно совещания по охране здоровья ребенка, и это приводило нас в соприкосновение, а нередко и в непосредственное общение с нормальными детьми.

В скором времени мы особенно заинтересовались дошкольным периодом детства.

В клинику присылали все возрастающее количество детей дошкольного возраста, так что в прошлом году одна треть всех детей, находившихся в сфере регулярной клинической работы, принадлежала к группе дошкольного возраста.

Хотя наши исследования не были подчинены какому-либо единому идеально разработанному плану, однако мы начали в 1919 году привлекать в клинику и нормальных детей в целях наблюдения и изучения. В 1920 году было проведено при участии Л. Мунца (L. Muntz) систематическое изучение группы двух-леток. Краткое изложение метода, применявшегося в этой части исследования, может иллюстрировать тот общий метод и подход, которого мы придерживались в нашем изучении.



Мы не делали попыток заполучить двухлетних детей в клинику, а решили сами посетить ребенка на дому. Это было довольно смелое предприятие, так как было твердо решено, что объектами изучения могут быть только дети, которым идет 24-й месяц. Мы не хотели допустить на этом возрастном уровне даже месячного отклонения от этого возраста, и поэтому все дети были подвергнуты испытанию либо в день, когда им исполнилось 2 года, либо несколькими днями раньше или позже в пределах двух недель от этого дня.

Но как мы могли узнать, где живут эти двухлетки? Чтобы получить сведения по этому вопросу, мы навели справку в местном отделе статистики населения. К счастью, записи заключали в себе все нужные сведения: имя, адрес, дату рождения, пол, место рождения отца, национальность и расу. На основании официальных записей был составлен список имен и адресов. Внимательный взгляд на нижеследующую таблицу даст читателю возможность судить о той работе, которую нужно было совершить для того только, чтобы отобрать нужную нам группу из 50 двухлеток.

1. Подверглись испытанию . . . . .	50
2. Семьи переехали на другую квартиру . . . . .	36
3. Не оказались дома . . . . .	28
4. Посещение отложено до следующего числа . . . . .	20
5. Отказались . . . . .	4
6. Умерли . . . . .	14
<hr/>	
Всего визитов . . . . .	152

Хотя метод посещений на дому потребовал затраты большего количества времени и терпенья, однако в конечном счете он оказался и экономным и продуктивным. Как только устанавливался контакт с матерью и ребенком, исследование могло производиться в относительно благоприятных условиях. Следует отметить, что в установлении контакта с семьей мы не встретили никаких особых трудностей. Нет сомнения, — многие родители удивлялись, когда к ним входил, постучав в парадную дверь, представитель Иельского университета, с точными сведениями о дне рождения сына или дочери; но нам было легко объяснить так же, как и им понять, причину и цель нашего визита.

В группе двухлеток было всего 4 определенных отказа со стороны домашних. Это было редким исключением. Правилom же

было акти  
что целью  
выяснение  
Очень част  
внести свои

По отно  
мы придержи  
процент дет  
нашей клин  
естественно  
исследован  
и часть пр  
интерес род  
Некоторые  
психолога.  
книгу.

Список  
заключал в  
можно срав

Мы не  
заграченны  
В отношен  
лишь теми  
от соответ  
лишь неск  
если не сч  
рены до о  
ниях несов  
этому сам



было активное сотрудничество, хотя мы откровенно говорили, что целью нашего посещения является возможно более полное выяснение психических особенностей детей двухлетнего возраста. Очень часто мы могли убедиться в том, что родители готовы внести свою долю в наше исследовательское предприятие.

По отношению к трехлеткам, четырехлеткам и пятилеткам мы придерживались того же, по существу, метода. Некоторый процент детей этих возрастных групп можно было наблюдать в нашей клинике, притом всегда в присутствии матери и в самой естественной обстановке. Так как эти возрастные группы были исследованы нами после двухлеток, то в эти группы вошла также и часть прежних двухлеток. В случае повторного испытания интерес родителей не только не ослабевал, но, напротив, усиливался. Некоторые матери уже ожидали каждый год весной визита психолога. Одна мать итальянка заранее подписалась на нашу книгу.

Список детей трехлетнего возраста, который мы приготовили, заключал в себе 129 имен. Приводим сводную таблицу, которую можно сравнить с предыдущей:

1. Подверглись испытанию . . . . .	50
2. Уехали из квартиры . . . . .	14
3. Больных . . . . .	5
4. Отказов . . . . .	2
5. Застали спящими . . . . .	3
6. Умственно отсталых . . . . .	1
7. Не пришли в клинику . . . . .	13
8. Не могли быть использованы . . . . .	10
9. Не могли быть разысканы . . . . .	31
Всего	129

Мы не считали нужным вести точный учет количества часов, затраченных на отбор детей и на посещения и испытания. В отношении каждой возрастной группы мы ограничивались лишь теми детьми, которые находились в пределах двух недель от соответствующего хронологического возраста. Мы сделали лишь несколько несущественных отклонений от этого правила, если не считать пятилетнюю группу, где границы были расширены до одного месяца. Каковы бы ни были в других отношениях несовершенства нашего метода отбора, по отношению к этому самому важному моменту он оказался вполне надежным.



В возрастных группах ниже двухлетнего уровня дети наблюдались и дома, и в клинике, и в пунктах по охране здоровья детей, причем опять-таки всегда в присутствии матерей и в естественной обстановке.

Метод наблюдения, которого мы придерживались в нашем исследовании, лучше всего может быть определен, как клинический и естественно-исторический. Мы совершенно не старались поставить наших детей в какие-либо строго определенные, искусственные или лабораторные условия. Психологическое испытание дополнялось беседой с родителями. Нашей первой задачей было определить специфические черты поведения, характеризующие и в то же время отличающие каждый из возрастных уровней. Чтобы выяснить детально конкретные черты поведения, мы пользовались как опросом родителей, так и умственным испытанием. Наше исследование не было подчинено какому-либо заранее выработанному плану. В частности, мы не подразделяли всю сферу поведения на рубрики моторного, речевого, приспособительного и лично-социального поведения. Та упорядоченная, систематизированная форма, в которой в одной из следующих глав дан перечень нормативных признаков, является уже результатом литературной обработки и в таком смысле должна быть понимаема. В ходе нашего исследования мы не придерживались этой схемы.

Является вопрос, не оказался ли состав детей в наших нормативных группах подобранным в том или ином направлении? Нет сомнения, что мы не смогли совершенно избежать влияния такого рода факторов. Но мы сознательно стремились к тому, чтобы группы детей не были подобраны и являлись подлинными представителями детского дошкольного населения. Нашими субъектами были дошкольники, но мы можем рассматривать наши девять нормативных групп как эквивалентные подобным же образчикам школьного населения.

Дети из семей, говорящих на иностранном языке, не были совершенно исключены, так же, как и дети из рабочих семей, но ни в одной группе ни те, ни другие не перевешивали. Только в отношении двухлеток было сделано отступление от этого правила: мы брали их исключительно из американских семей. Правда, это может иметь своим следствием то, что речевые нормы окажутся для этой группы выше, чем для других групп. Однако

преимущество специ-  
в том, что только  
полагаем определе-  
речевых норм, со-  
однако думать, что  
языке, окажутся с-  
речевых норм.

Хотя в группах  
взято нами из пун-  
однако думать, что  
ления. Мы отдавал  
посещались матеря  
ваемому среднему

Семьи двухлеток  
ного положения н  
уровня (38%) и н

Дети определен  
чены из нормативн  
и другого рода по  
число девочек и ма  
с другой стороны,  
были абсолютно р  
сили все данные

В низших возр  
вали дети при по  
к' другому, выра  
частоты, и затем  
ный ряд с вышн  
мощью простой  
отношения между  
теста в отдельнос  
тельная тенденци  
в которых индек  
нили этот матема  
струирования ска  
бы исключить ря  
умственного сост  
нак, даже если  
может тем не ме



преимущество специального отбора в этом случае заключается в том, что только благодаря ему в результате изучения мы располагаем определенными конкретными данными относительно речевых норм, соответствующих этому возрасту. Не следует однако думать, что дети из семей, говорящих на иностранном языке, окажутся сильно отставшими при применении к ним этих речевых норм.

Хотя в группах ниже двухлетнего возраста много детей было взято нами из пунктов по охране здоровья детей, не следует однако думать, что они происходят из малоимущих слоев населения. Мы отдавали предпочтение тем пунктам, которые широко посещались матерями и детьми, принадлежащими к так называемому среднему классу.

Семьи двухлеток были подразделены в отношении социального положения на группы высокого уровня (32%), среднего уровня (38%) и низкого уровня (30%).

Дети определенно слабоумные и явно отсталые были исключены из нормативного ряда. Подобным же образом мы избегли и другого рода подбора, а именно полового. В каждой группе число девочек и мальчиков было приблизительно одинаково, хотя, с другой стороны, мы отнюдь не старались, чтобы эти числа были абсолютно равными. В каждом случае мы аккуратно внесли все данные в таблицу и вычисляли процентные отношения.

В низших возрастных группах прогресс, который обнаруживали дети при последовательном переходе от одного возраста к другому, выражался пунктами с обозначением процентной частоты, и затем все случаи были расположены в последовательный ряд с высшим числом во главе и низшим на конце. С помощью простой формулы был определен индекс постоянства отношения между результатами всего исследования и каждого теста в отдельности. При этих вычислениях проявилась поразительная тенденция к постоянству. Однако было не мало случаев, в которых индекс постоянства был низок. Если бы мы применили этот математический индекс в качестве базиса для конструирования скалы умственного развития, то мы должны были бы исключить ряд признаков, очень полезных для суммирования умственного состояния ребенка. Между тем тот или иной признак, даже если он обладает низким коэффициентом постоянства, может тем не менее иметь большую клиническую ценность, так



как он вводит индивидуальные факторы. Здесь следует определенно подчеркнуть, что нашей задачей не было создание измерительной скалы умственного развития в строгом смысле этого термина, или измерительной скалы врожденной одаренности. Мы преследовали более широкую цель клинического характера. Мы включили в скалы умственного развития все признаки, которые имеют нормативную и описательную ценность, вследствие той частоты, с которой они обнаруживаются в данной возрастной группе.

Мы не хотим этим сказать, что эти нормативные признаки имеют всегда решающее значение для суждения о так называемой общей одаренности. Но они всегда выражают известным образом состояние умственного развития. Их ценность заключается в том, что они указывают на господствующие или преобладающие тенденции и как таковые служат целям клинической ориентации и систематического наблюдения и дают известное выражение способностям и личности вообще.

Приведенный в VII главе перечень может дать общее представление о сферах поведения, охваченных нашим нормативным исследованием, и о признаках, включенных в диагностическую скалу.

## ГЛАВА VI.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ И ПРИБОРЫ.

В этой главе мы приводим перечень всех материалов и психологических пособий, которые применяются в нашей системе диагностики умственного развития. Большая часть этого материала может быть легко приобретена и легко увеличена в количестве. Весь комплект материалов довольно портативен и может быть уложен в ящик, который вставляется в другой ящик, служащий для переноски. Желательно, чтобы ящик был из легкого дерева, но это не необходимо; вместо этого можно приобрести в писчебумажном магазине ящик из картона и превратить его в ящик, служащий одновременно помещением и пособием, как это описано ниже и показано на рисунке 3. Ящик, сделанный из картона, оббитый сукном, более прочен, чем из обыкновенного картона. Что касается выдвижного ящичка, то он нужен для того, чтобы материал можно было быстро выложить, а когда нужно — спрятать от взора ребенка.

Весьма значимы боров, а многие карандаша, чап

1. Белое эмаль
2. Белая эмаль
- 6 см глубины.
3. Алюминиевая
4. Десять деревьев в яркочерном
5. Карандаш о
6. Маленький н
- улотребляемого в дет
7. Деревянное
- цвета. К нему привяз
8. Несколько ли
9. Деревянная
- ного цвета.
10. Красный кар
11. Белые сахар
- гой, диаметром в 8 м
12. Маленький р
13. Стеклопаяная
- 1,2 см.
14. Маленькая ре
15. Доска с гне
- раскрашенная с верх
- на равном расстоянии
- (слева направо): круг
- нами, каждая в 9,3 см
- черных деревянных ф
- Круг диаметром 8,5
- квадрат со сторонами
16. Эксперимент
- яркочерного цвета,
- открывающийся тольк
- поверхность ящика
- конца ящика находит
- роткая сторона котор
- 18 см от закрытого
- 2 см. На расстоянии
- угольное отверстие р
- лельна длинной сторо
- дены от закрытого
- Геометрический
- верхность в продол



Весьма значительная часть тестов не требует никаких приборов, а многие не требуют никакого материала, кроме бумаги, карандаша, чашки, блюда, ящика и блоков.

1. Белое эмалированное блюдо диаметром в 15 см.
2. Белая эмалированная чашка с ручкой диаметром сверху 9,5 см и 6 см глубины.
3. Алюминиевая чайная ложка обычного размера.
4. Десять деревянных кубиков с ребрами длиной в 2,5 см, раскрашенных в яркокрасный цвет.
5. Карандаш обычного размера, в полную длину.
6. Маленький никелированный колокольчик с деревянной ручкой, типа употребляемого в детских садах.
7. Деревянное кольцо диаметром 11 см (с внешних краев) яркокрасного цвета. К нему привязан кусок белой тесемки длиной в 25 см.
8. Несколько листов бумаги почтового и в половину почтового размера.
9. Деревянная палочка длиной в 10 см, диаметром в 1 см, яркокрасного цвета.
10. Красный карандаш Фабера.
11. Белые сахарные таблетки, плоские с одной стороны, выпуклые с другой, диаметром в 8 мм.
12. Маленький резиновый мяч, раскрашенный в яркие цвета.
13. Стеклообразная бутылочка размером в 7 см и диаметром отверстия в 1,2 см.
14. Маленькая резиновая кукла высотой в 12 см со свистком на спине.
15. Доска с гнездами из полудюймовых досок, размером  $36 \times 16$  см, раскрашенная с верхней поверхности в темнозеленый цвет. В доске вырезаны на равном расстоянии друг от друга и от краев доски следующие отверстия (слева направо): круглое, диаметром в 8,7 см; треугольное, с равными сторонами, каждая в 9,3 см; квадратное, с длиной каждой стороны в 7,5 см. Три черных деревянных формы для заполнения отверстий, каждая толщиной в 2 см. Круг диаметром 8,5 см; равнобедренный треугольник со сторонами 9 см, квадрат со сторонами 7,3 см.
16. Экспериментальный ящик, представляющий собой деревянный ящик яркокрасного цвета, 38 см в длину, 24,7 см в ширину и 17,6 см в высоту, открывающийся только с одной стороны (ее размер:  $24,7 \times 17,6$  см). Верхняя поверхность ящика равна  $38 \times 25$  см. На расстоянии 8 см от закрытого конца ящика находится прямоугольное отверстие размером в  $2,5 \times 7,6$  см, короткая сторона которого параллельна длинной стороне ящика. На расстоянии 18 см от закрытого конца ящика находится круглое отверстие, диаметром в 2 см. На расстоянии 27,5 см от закрытого конца ящика находится прямоугольное отверстие размером в  $3,2 \times 2$  см, длинная сторона которого параллельна длинной стороне ящика. Измерения расположений отверстий произведены от закрытого конца ящика до ближайшей к нему стороны отверстия. Геометрический центр всех отверстий находится на линии, делящей поверхность в продольном направлении пополам. При посредстве эксперимен-



тального ящика применяется деревянная палочка (№ 9) и черная квадратная деревянная форма, описанная в № 15.

17. Восемь белых карт размером  $20 \times 12,5$  см со следующими фигурами, начерченными черными линиями в центре каждой карты.

1-я карта. Круг диаметром в 8 см.

2-я » Прямоугольный крест: длина каждой стороны — 7,5 см.

3-я » Косой крест: длина каждой стороны — 7,5 см.

4-я » Квадрат: каждая сторона в 7 см.

5-я » Равнобедренный треугольник: длина каждой стороны — 9,5 см.

6-я » Ромб: длина каждой стороны — 5,5 см.

7-я карта. Шестиугольник: длина каждой стороны — 5,5 см. Стороны, параллельные длинной стороне карты, отстоят от края на 5 см.

8-я карта. Прямоугольник в  $10 \times 6,5$  см с двумя диагоналями и линиями, перпендикулярными к центрам сторон (см. рис. 6).

18. Белая карта размером  $14,5 \times 13,5$  см, разделенная черными линиями на четыре равных прямоугольника, в которых нарисованы чашка, ботинок, собака и дом (рис. 4).

19. Белая карта размером  $14,5 \times 13,5$  см, разделенная подобным же образом на шесть равных прямоугольников, в которых нарисованы флаг, звезда, корзиночка, часы, лист и книга (рис. 5).

20. Белая карта размером в  $20 \times 12,5$  см с шестью симметрично расположенными рисунками, изображающими последовательные стадии в рисовании карманных часов (рис. 9).

21. Две серые карты размером каждая в  $33 \times 14$  см. (Можно заменить меньшим размером  $27,5 \times 11$  см.) При надлежащем соединении карты образуют рисунок маленькой девочки, которая вяжет (рис. 10).

21 а. Те же карты, разделенные пополам.

22. Ящик с секретом, применяемый в тесте II 34, размером в  $6,25 \times 8,75 \times 3,75$  см. В крышке ящика имеется квадратное отверстие размером в  $3,75 \times 3,75$  см, которое позволяет слегка выдаваться ярко раскрашенному мячу. Ящик укреплен шнурком, привязанным одним концом. Его свободный конец проходит петлей через кольцо к середине дна ящика и через петлю просовывается маленькая деревянная палочка. Чтобы достать мяч, необходимо пройти три фазы: 1) палочка должна быть вынута из петли; 2) петля должна быть продета через кольцо и 3) крышка должна быть снята с ящика. Глубина крышки та же, что и ящика (см. рис. 3).

23. Десять ярко раскрашенных картонных фигур и четыре листа картона, на которых линиями указано, где должны быть помещены фигуры. На каждый лист можно положить три фигуры. На фиг. 15 изображены фигуры и промежутки, к которым они должны быть приурочены; соответствующие числа указывают их относительные положения. Пять картонных листов, размером  $21,5 \times 27,5$  см, на которых начерчены 10 незаконченных контуров, подобных фигурам, имеющимся в доске Сегена. Этим контурам соответствуют 10 ярко раскрашенных картонных фигур. Размер квадратной фигуры —  $7 \times 7$  см, прямоугольной —  $5,5 \times 11$  см. Подобного же размера и остальные фигуры.

24. Картинка, изображающая домашнюю сцену, размером  $20 \times 12,5$  см (рис. 7).

ПСИ

24а. Та же к

25. Белая карт  
драт в 5 см, разде  
крашен карандашом

26. Лист карто  
сован белый круг, д  
длиною, с круглым  
диаметром в 1 см.

27. Лист бумаг  
женем человека.

28. Три пары р  
не смешной. Размер

28а. На зелено  
ван мальчик, сидящи

29. Ящик, содер  
в 10 см с отверстия  
у конца; 4 дощечки  
ких дощечки в 4,5  
1 круглую 4-см пал  
крашенных палочки;  
ных и 3 белых), 1  
монета.

30. Лист зелено  
первыми тремя лаб  
(рис. 13).

31. Рисунок чел

32. Рисунок чел

33. Лабиринт р

В дополнение  
зованы некоторы  
описанные в кн  
ренности».

34. Пять предм  
карманный ножик, к

35. Списки слов

36. Белая карта  
гая в 4,5 см.

37. Два черных

38. Карта с на  
рых недостает некот

39. Карта, на  
гуры, начерченные

40. Два карто  
прямоугольник разде

41. Рисунок, из



- 24а. Та же картинка, разделенная по диагонали на две половины.
  25. Белая карта размером  $20 \times 12,5$  см. В центре карты начерчен квадрат в 5 см, разделенный на четыре квадрата по 2,5 см; весь квадрат раскрашен карандашом в красный цвет.
  26. Лист картона зеленого цвета размером  $30 \times 20$  см. В центре нарисован белый круг, диаметром в 6,5 см. Плавающая картонная рыбка в 6,5 см длиной, с круглым отверстием для глаза. Стальная палочка длиной в 22,5 см, диаметром в 1 см.
  27. Лист бумаги, размером в половину почтового, с незаконченным изображением человека.
  28. Три пары рисунков, причем в каждой паре один смешной, другой — не смешной. Размер каждой пары —  $27,5 \times 21$  см (рис. 16 А, В, С, D).
  - 28а. На зеленом листе бумаги, размером в половину почтового, нарисован мальчик, сидящий на стуле и пускающий мыльные пузыри (рис. 12).
  29. Ящик, содержащий в себе следующие предметы: 1 дощечку длиной в 10 см с отверстиями у конца; 2 дощечки длиной в 8,5 см с отверстиями у конца; 4 дощечки длиной в 8,5 см с шестью отверстиями сбоку; 4 коротких дощечки в 4,5 см с 3 отверстиями; 10 круглых 11,5-см палочек, 1 круглую 4-см палочку, припоровленных к отверстиям, 4 квадратных раскрашенных палочки; плитки: 20 треугольников, 12 ромбов, 6 шашек (3 черных и 3 белых), 1 большой шарик. Для забавы: маленький флаг, ботинок, монета.
  30. Лист зеленой бумаги почтового размера с воспроизведенными на нем первыми тремя лабиринтами Портеуса (ромб, крест, садовый лабиринт) (рис. 13).
  31. Рисунок человека, сидящего на испуганной лошади (рис. 8).
  32. Рисунок человека, зацепившего удочкой ботинок (рис. 16 D).
  33. Лабиринт размером  $22,5 \times 30$  см с 14 аллеями-тупиками (рис. 14).
- В дополнение к приведенному материалу могут быть использованы некоторые материалы из измерительной скалы Бинэ, описанные в книге Термана «Измерение умственной одаренности».
34. Пять предметов: дверной ключ для обычного отверстия, закрытый карманный ножик, карманные часы, копейка и карандаш.
  35. Списки слов — первые двенадцать слов каждого списка.
  36. Белая карта с двумя черными линиями посредине, одна в 5,5 см, другая в 4,5 см.
  37. Два черных кубика в 2,5 см, один весом в 3 г, другой в 15 г.
  38. Карта с нарисованными на ней четырьмя лицами, у каждого из которых недостает некоторых частей.
  39. Карта, на которой начерчены 10 геометрических фигур. Те же фигуры, начерченные на 10 отдельных маленьких картах.
  40. Два картонных прямоугольника размером каждый  $7,5 \times 5$  см. Один прямоугольник разделен на две половины по диагонали.
  41. Рисунок, изображающий сцену из голландской жизни.



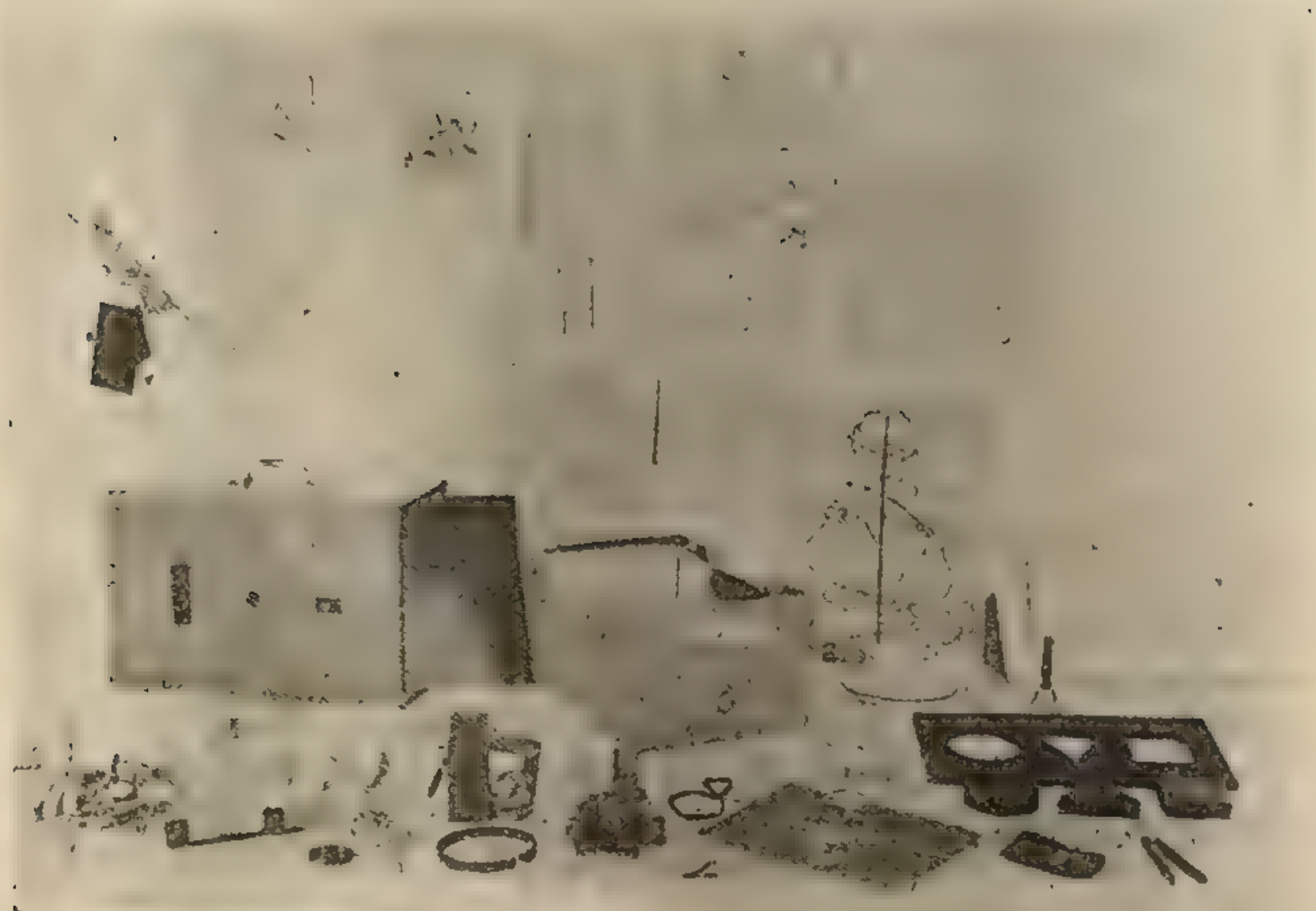


Рис. 3. Психологический материал и приборы.

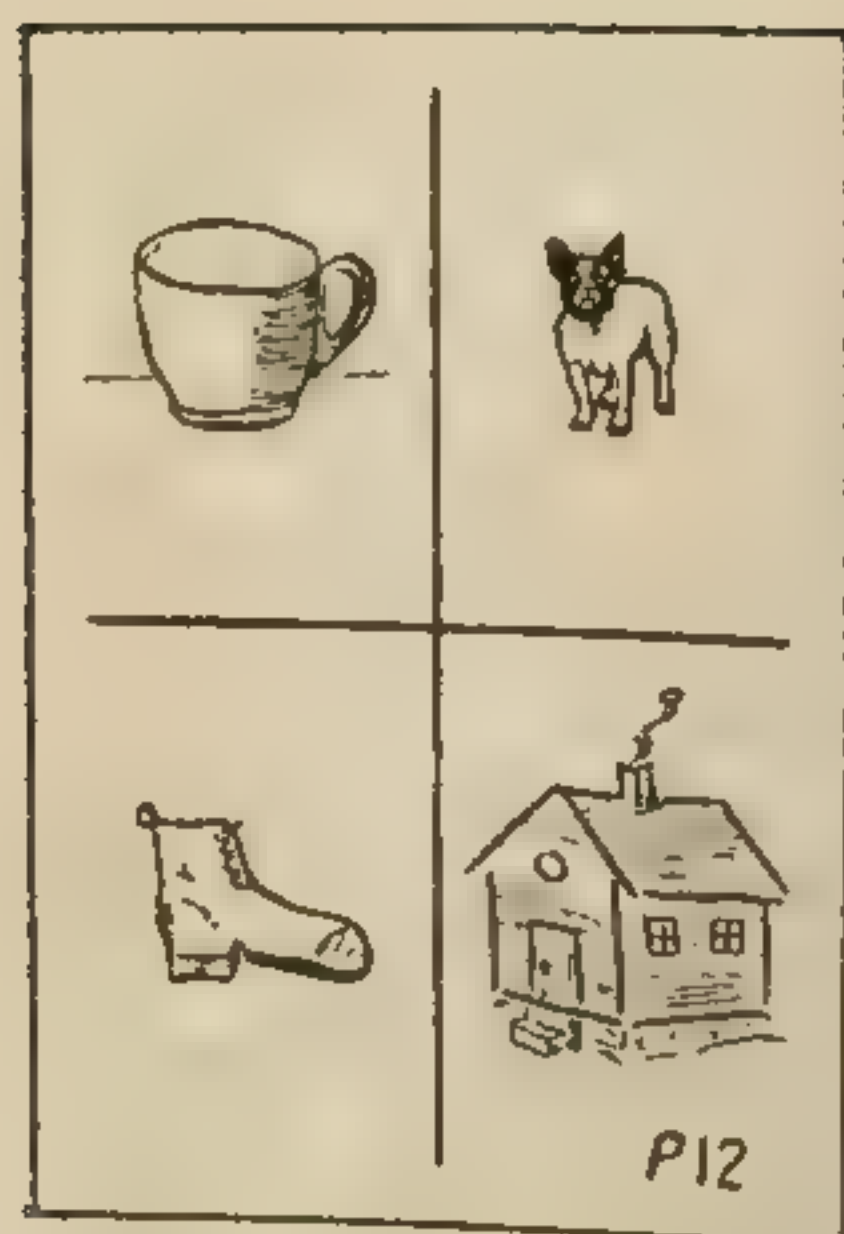


Рис. 4.

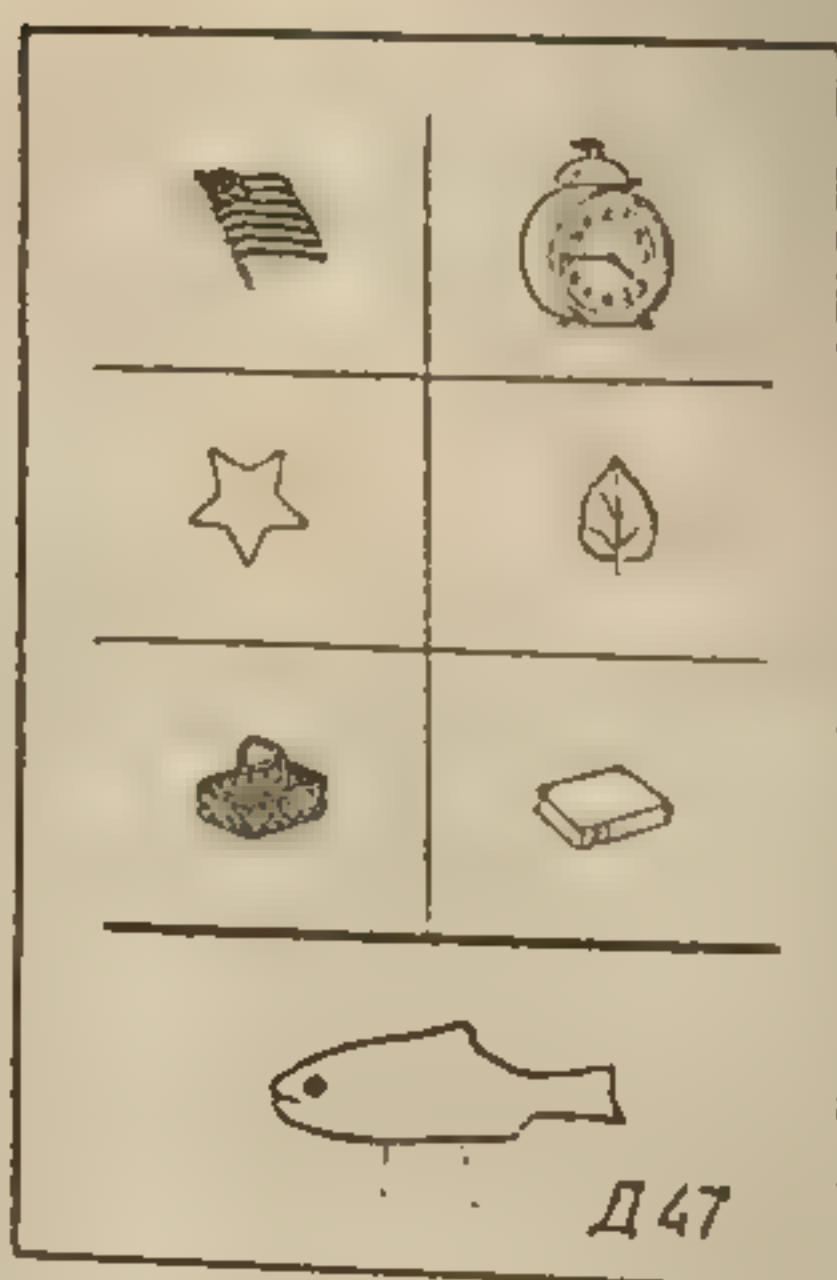


Рис. 5.

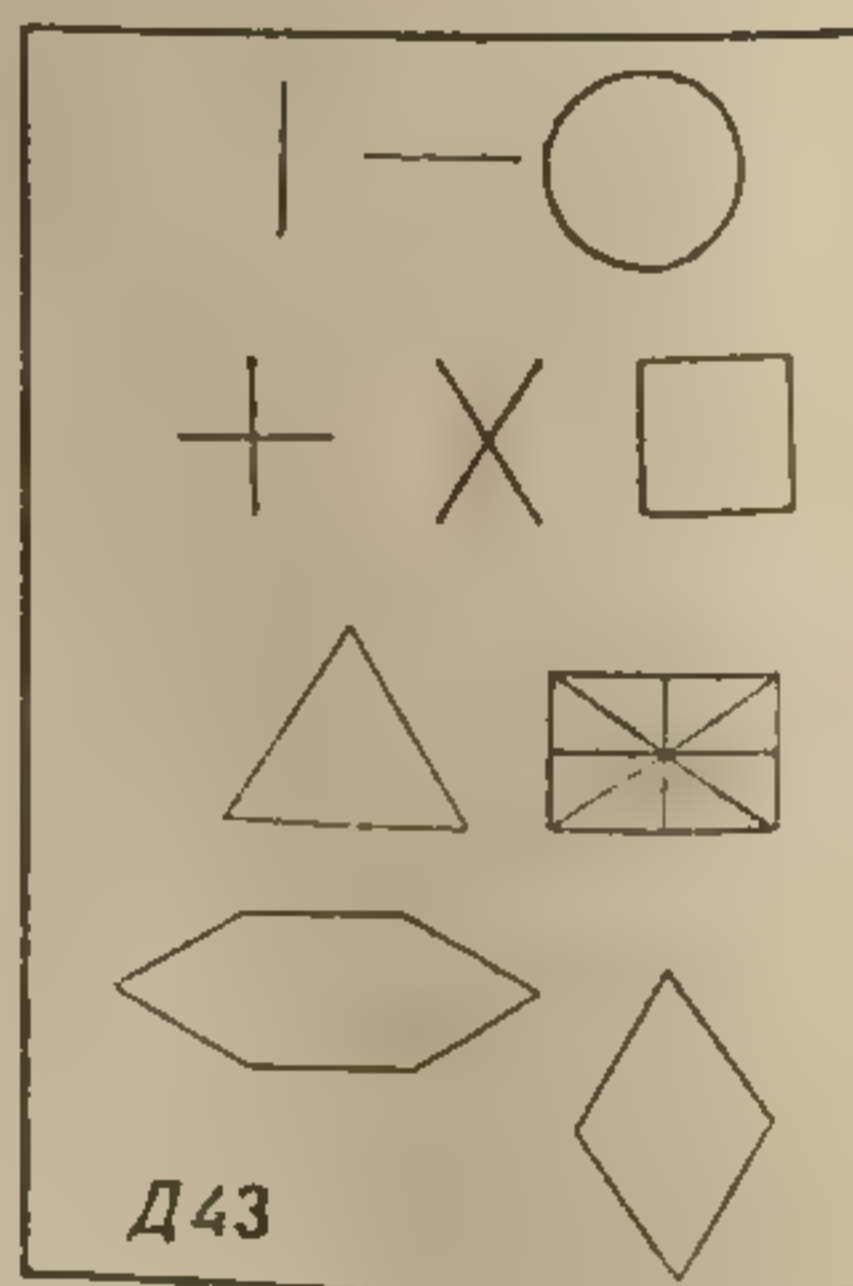


Рис. 6.



Рис. 7.



Рис.

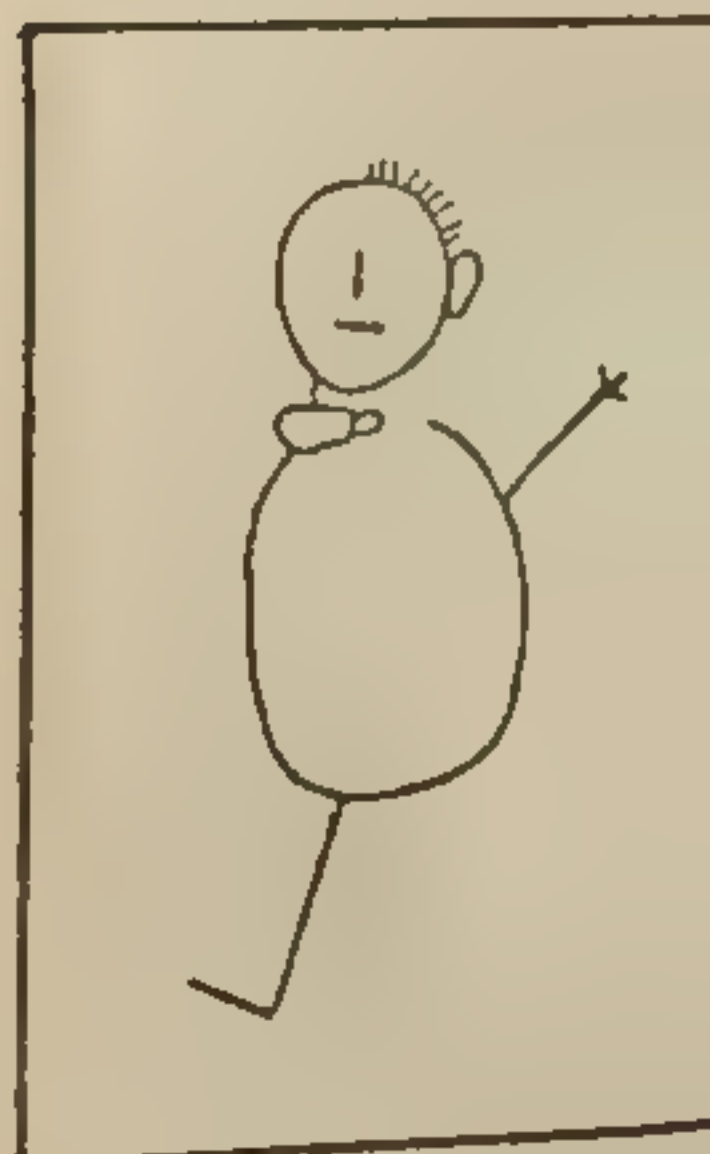


Рис. 11 (П 66).





Рис. 7.

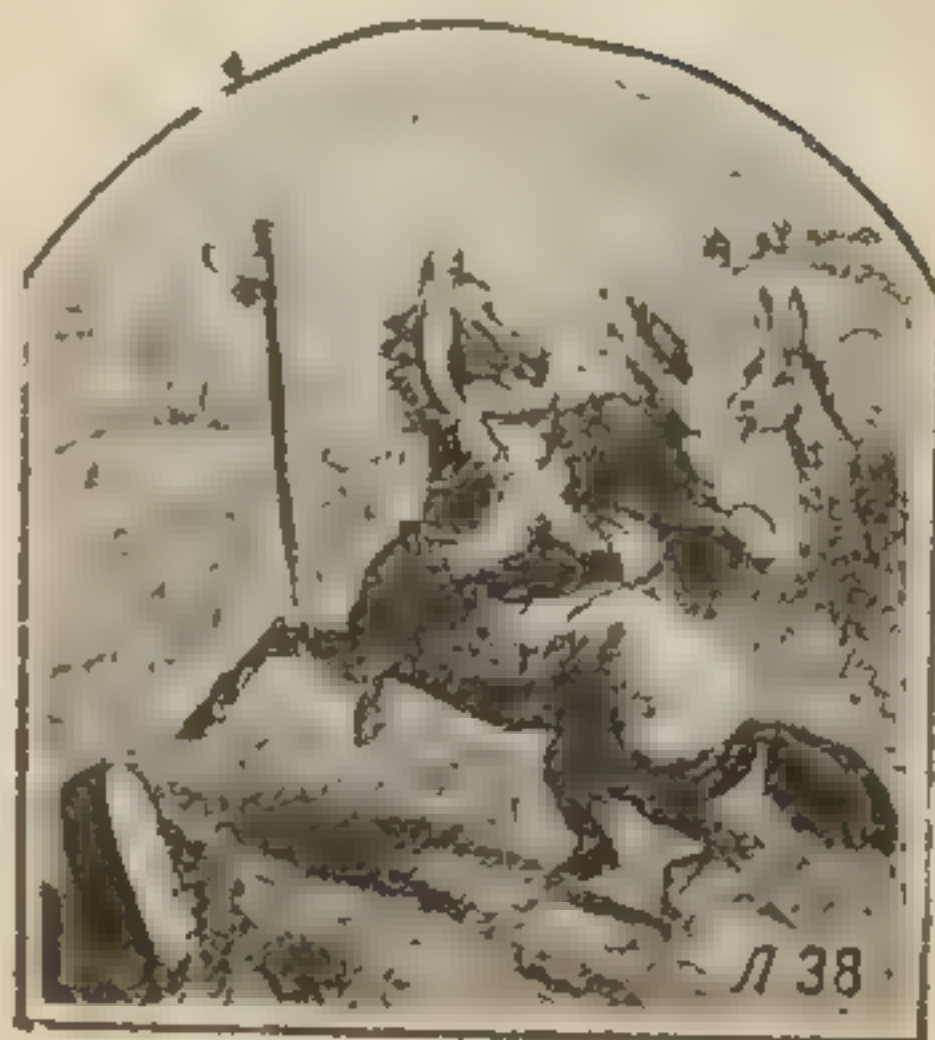


Рис. 8.

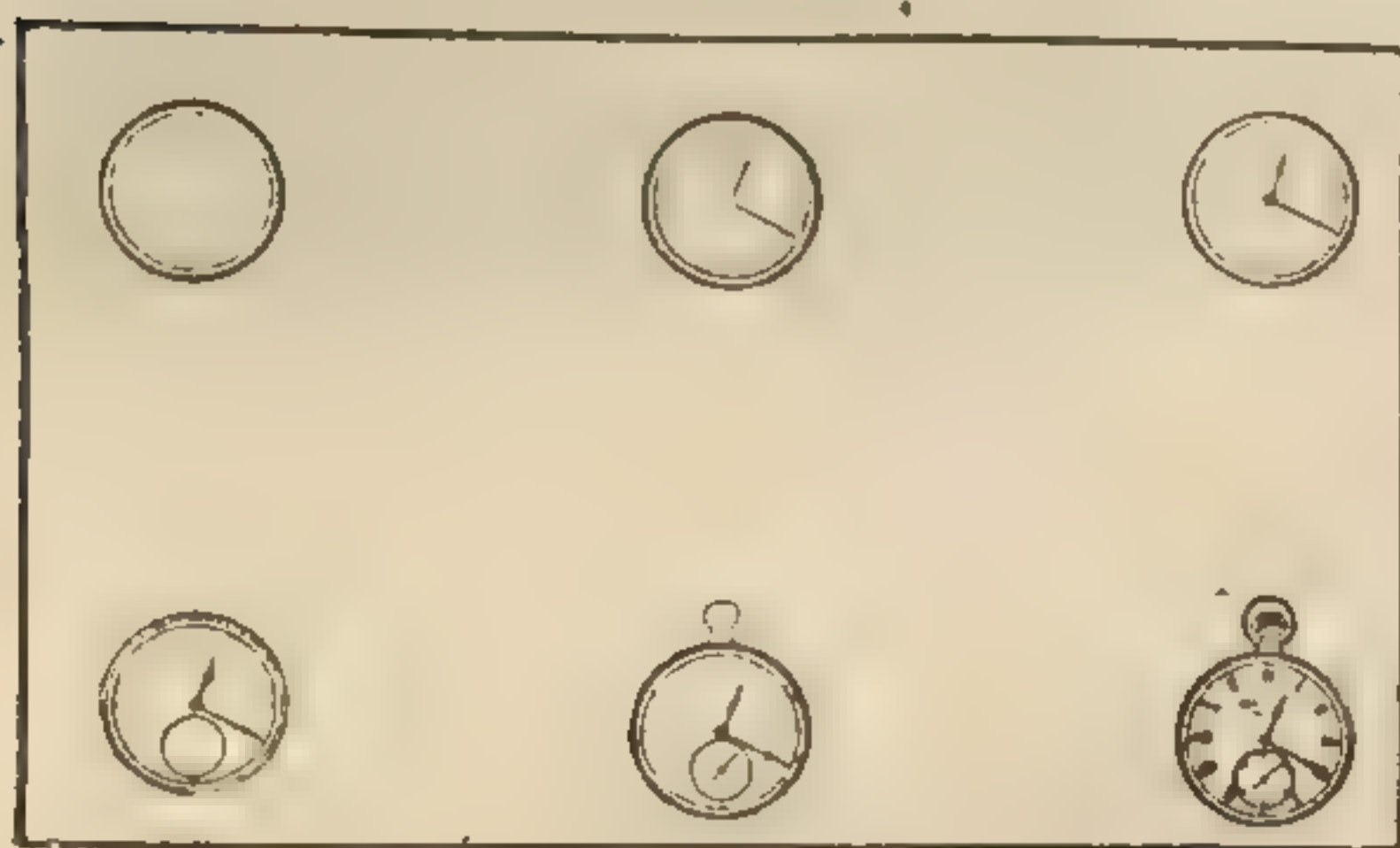


Рис. 9 (П 60).



Рис. 10 (П 61).



Рис. 11 (П 66).



Рис. 12 (П 23).



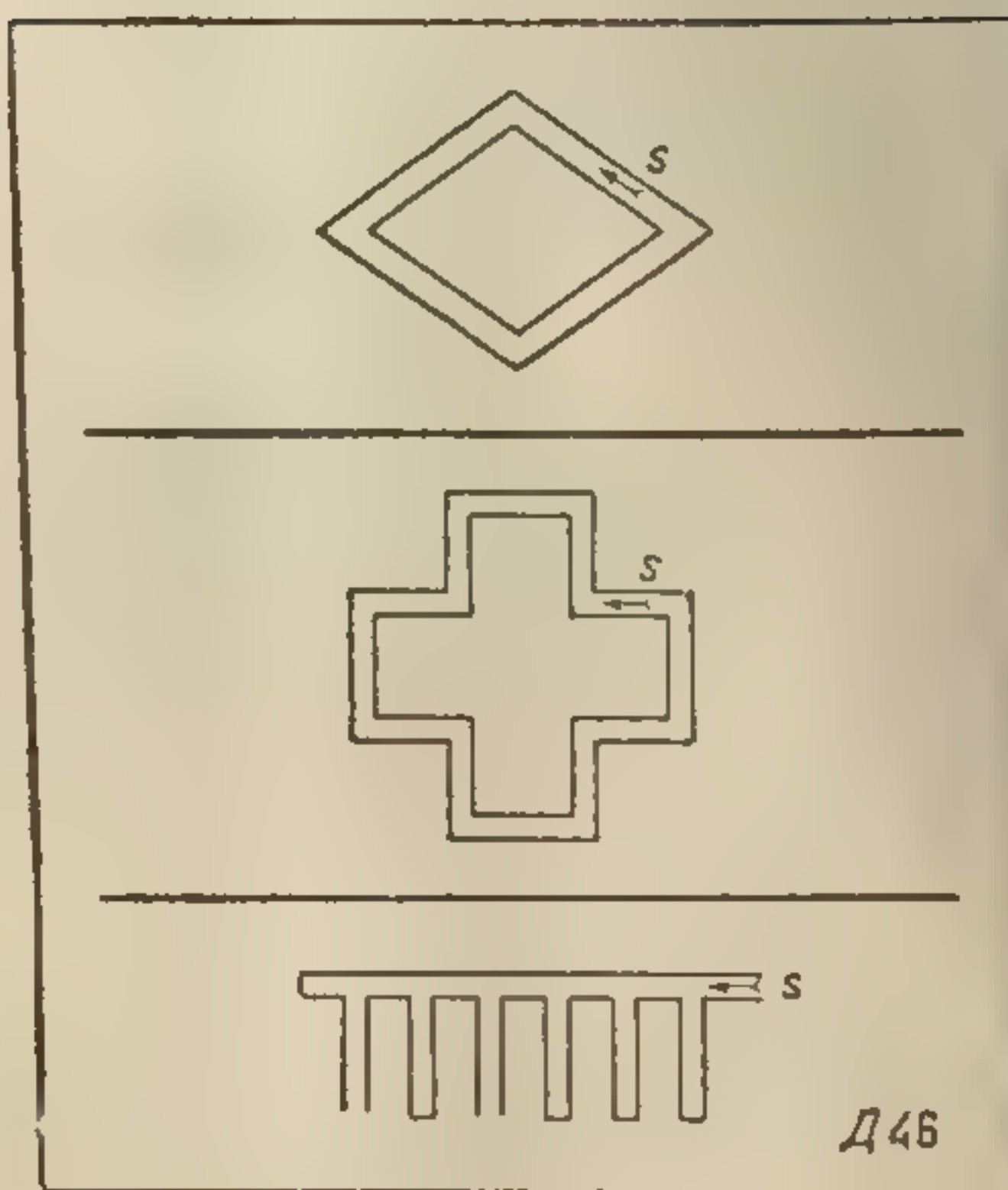


Рис. 13.

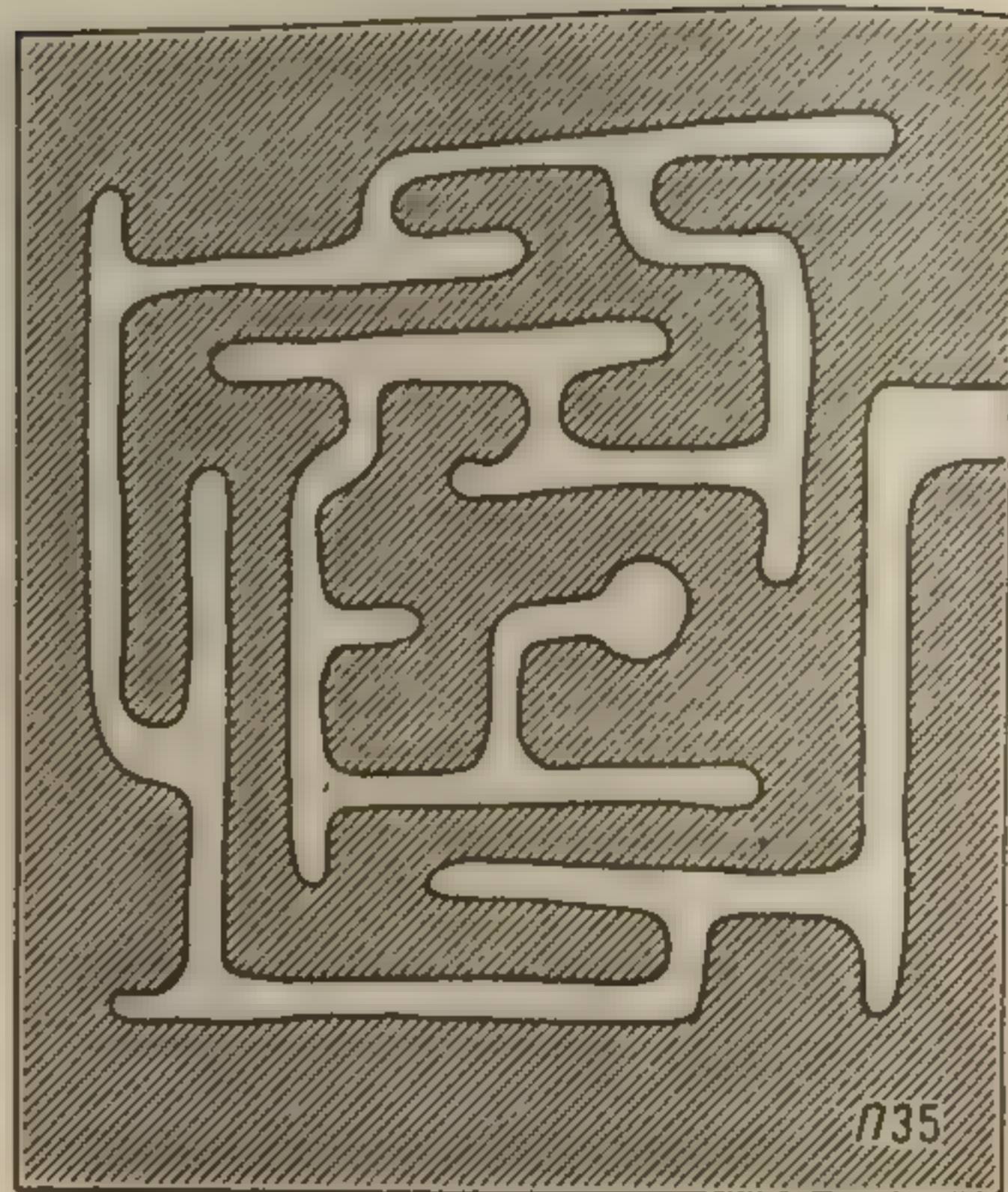


Рис. 14.

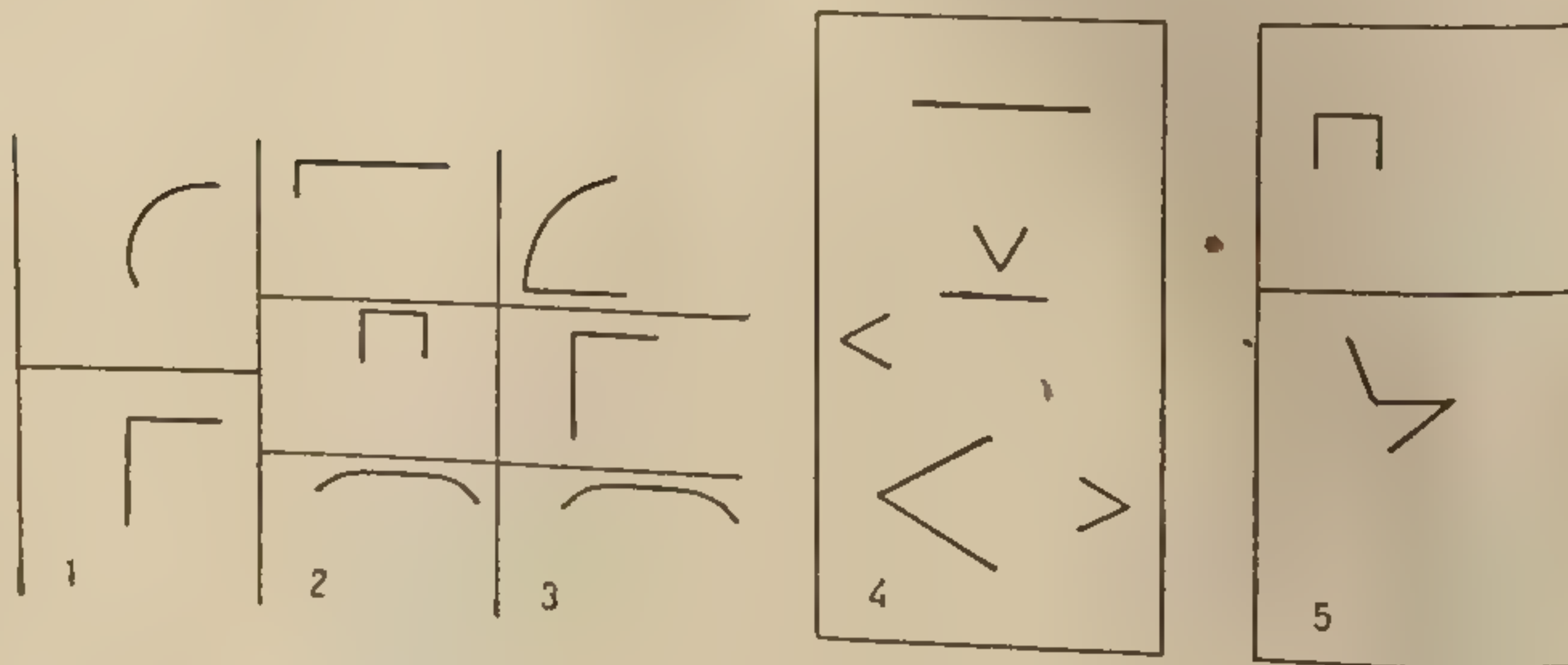


Рис. 15.





Рис. 16 В.

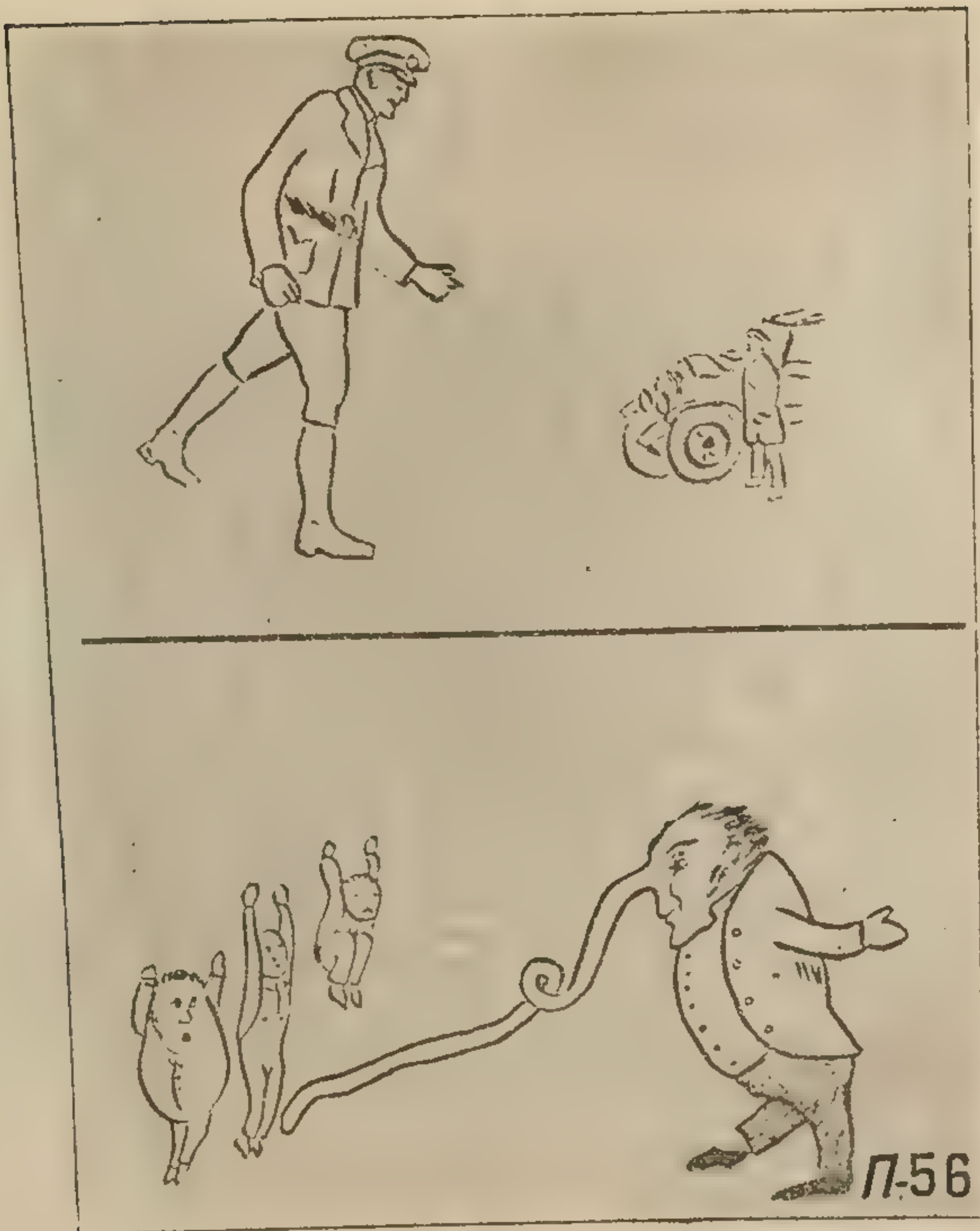
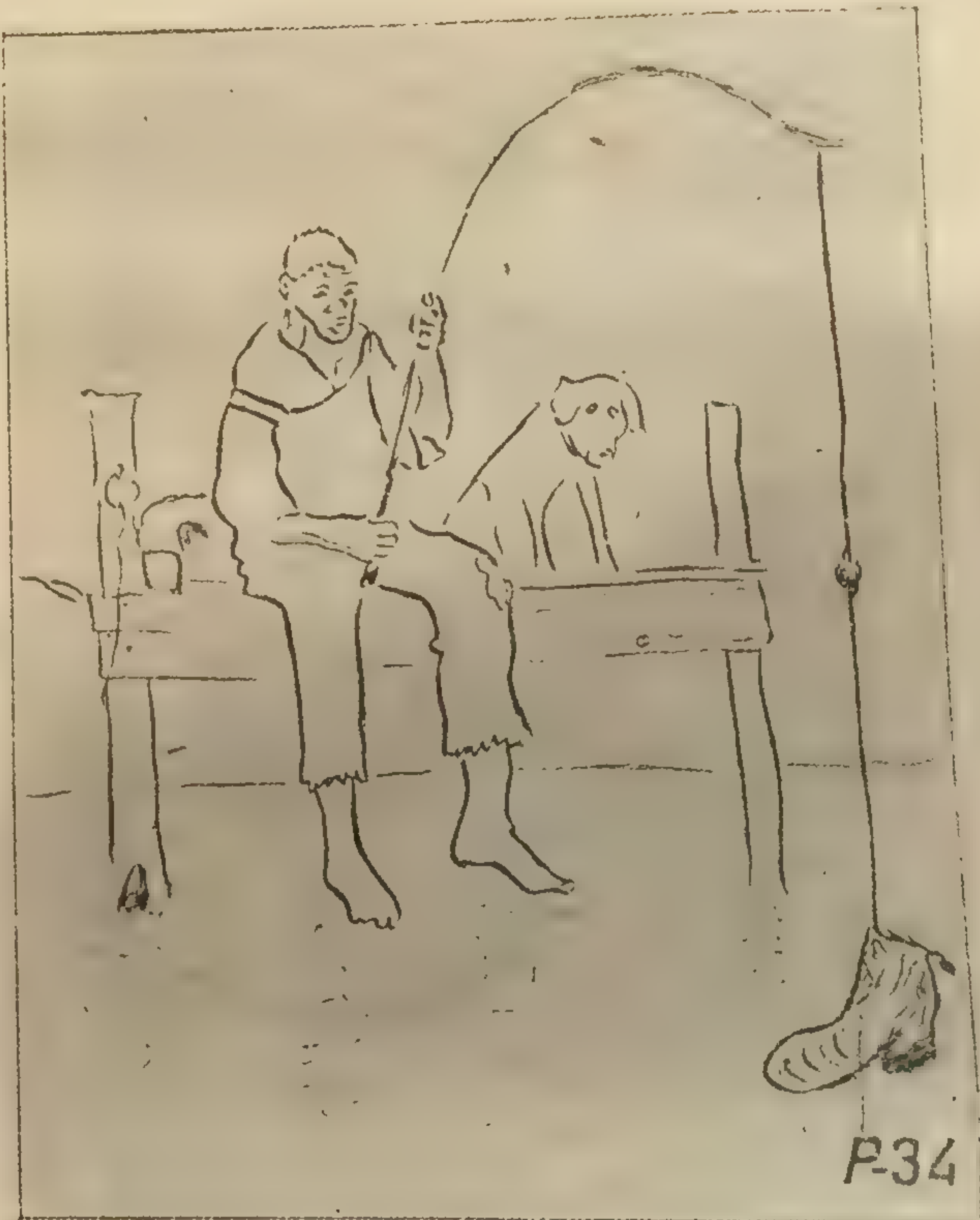


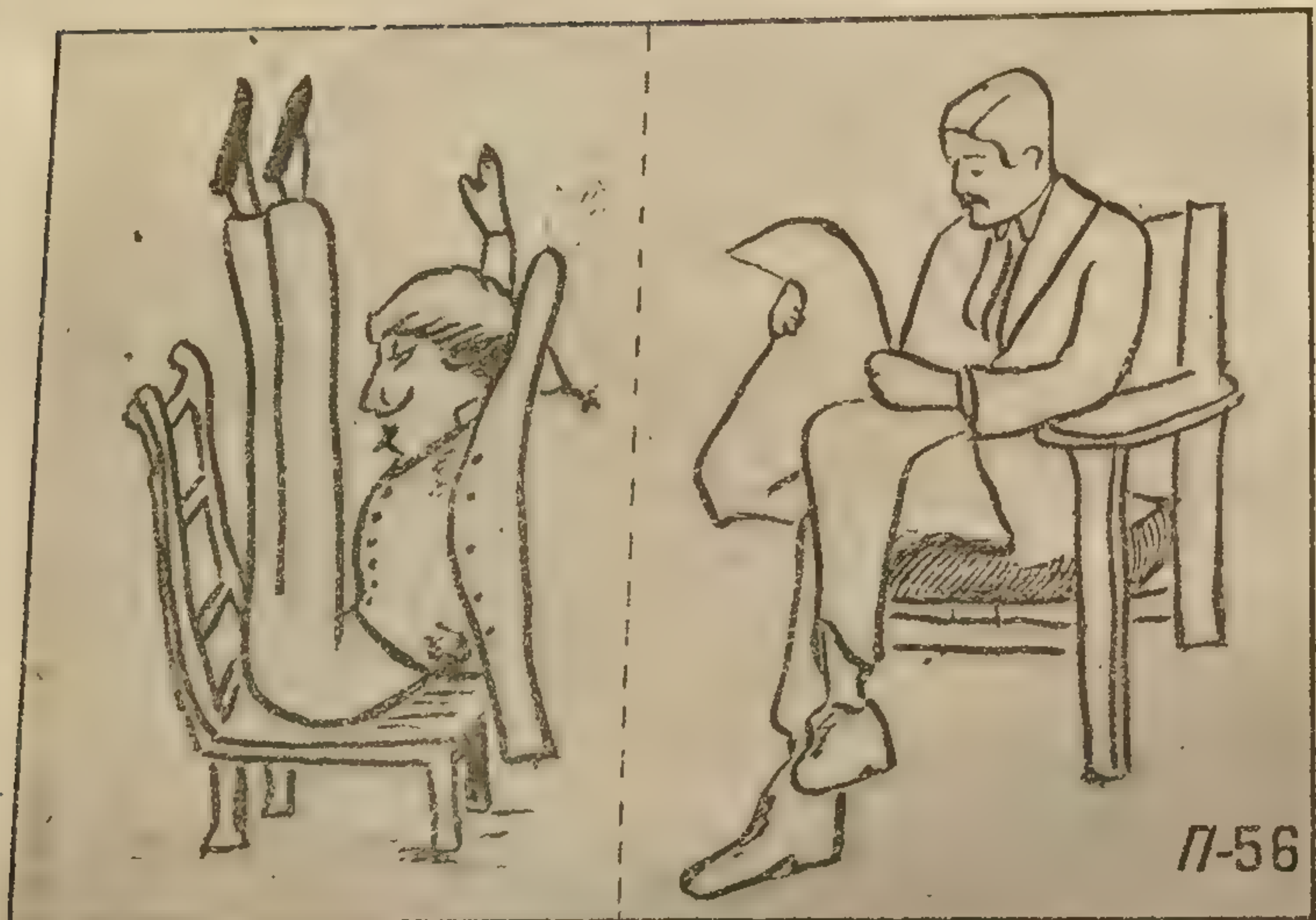
Рис. 16 А.





P-34

Рис. 16 D.



П-56

Рис. 16 C.

42.

ными пр  
рой — в

43.

дой пар

В з

при из  
риала,  
ложки,  
ские ту

III

При

суммарн  
может с  
зали, одискусств  
денных

практич

В пр

фициров  
личнымот друге  
возможрику мо  
скульноние, чле  
лично-с

чающие

группу

остальни

зовать с

иным си

в данно

Мы

Правда,  
являются  
и много



42. Карта с четырьмя ярко раскрашенными и симметрично расположенными прямоугольниками. Первый прямоугольник окрашен в красный цвет, второй — в желтый, третий — в синий, а четвертый — в зеленый.

43. Карта, на которой нарисованы три пары женских лиц, причем в каждой паре одно лицо красивое, а другое безобразное.

В заключение заметим, что мы рассчитываем на то, что как при изготовлении, так и при применении всего тестового материала, с которым дети имеют дело (например кубики, чашки, ложки, палочки), будут соблюдены все необходимые гигиенические требования.

## ГЛАВА VII.

### ПЕРЕЧЕНЬ НОРМАТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ.

Приведенный ниже перечень нормативных признаков дает суммарное представление о нашей диагностической системе и может служить также для справочных целей. Как мы уже указали, он представляет собой простую кодификацию, и в этой искусственной форме он не применялся на практике. В приведенных в XXXI главе скалах эти признаки систематизированы для практического применения.

В прилагаемом ниже перечне нормативные признаки классифицированы по четырем группам, соответствующим четырем различным сферам поведения, которые, конечно, не отделены друг от друга какой-либо пропастью. Классификация, насколько это возможно, следует естественным психологическим линиям. В рубрику моторной области включены признаки, относящиеся к мускульной силе и координации. Речь охватывает звукопроизнесение, членораздельную речь и слуховое восприятие. В рубрику лично-социального поведения отнесены признаки, заключающие в себе социальный опыт и индивидуальные черты. В группу под названием приспособительного поведения помещены остальные признаки, относящиеся к общей способности использовать окружающую среду и самому приспособляться к тем или иным ситуациям. Хотя этот термин чрезвычайно широк, однако в данной связи он имеет вполне определенное значение.

Мы сознательно говорили здесь не о тестах, а о признаках. Правда, многие из признаков, как это выяснится в дальнейшем, являются тестами со строго стандартизированной техникой; но есть и много таких, которые не заслуживают названия теста в этом



смысле, так как они основываются на менее точном наблюдении или на опросе. С клинической точки зрения, однако, они могут иметь вполне определенное значение. Они дают материал либо для описания, либо для оценки, обыкновенно же для того и другого.

Порядок, в котором должны применяться признаки при испытании умственного развития, указан в скалах, приведенных в XXXI главе. Каждый признак имеет буквенное обозначение, в основе которого лежит частота, с которой этот признак обнаруживался у исследованных субъектов. Чтобы избежать невыгод, связанных с чрезмерно точными формулировками, мы охотнее прибегали к буквенным обозначениям, чем к численным выражениям. Признаки обозначены условными буквами и условными числами.

Прописные буквы Д, Р, П и Л обозначают общие сферы поведения: Д — двигательную сферу, Р — речь, П — приспособительное поведение и Л — лично-социальное поведение.

Все признаки пронумерованы. Первая цифра обозначает известное подразделение данной сферы поведения, а вторая — данный отдельный признак, заключенный в этом подразделении.

Так, напр., Д 24 означает: Д — двигательная сфера, 2 — передвижение, 4 — толкает ногой.

Нормы везде выражаются числом, указывающим возраст (в месяцах), и буквой, обозначающей частоту данного признака. А + означает частоту от 1% до 19%, А означает частоту от 20% до 49%; В + означает частоту от 50% до 64%, В означает частоту от 65% до 84%; С означает частоту от 85% до 100%.

Следовательно, например, если Д 24 снабжено обозначением 4 С, то это значит, что толкание ногой обнаруживается в возрасте 4 месяцев в 85—100% случаев.

### (Д). Двигательная деятельность<sup>1)</sup>.

Д 1. Контроль над положением тела.

10. Сопrotивляется давлению на голову 4 С.
11. Держит голову прямо 4 В, 6 С.
12. Лежа лицом вниз, подымает голову 4 С; голову и грудь 6 С.
13. Сопrotивление спины 4 С.
14. Пытается сесть 4 С; сидит при поддержке 4 А +; сидит при слабой поддержке 6 В +; сидит без поддержки 6 А +, 9 С.
15. Стоит при поддержке 9 А, 12 С; стоит без поддержки 12 А, 18 С.

<sup>1)</sup> Подробное описание приводимых в перечне признаков дано в главах VII, IX, X и XI. *Ред.*

20. К  
9 В, 12 С  
21. П  
22. П  
23. М  
4 А, 6 С  
24. Т  
25. Д  
26. Х

30. С  
31. О  
4 С, полно  
32. Т  
тывает ша  
33. П  
34. П  
ру  
9  
35. Д  
9 В; прин  
36. В  
бик в чап

Д 4.  
40. С  
жательно  
41. П  
42. П  
24 А, 36  
43. К  
18 А, 60  
44. К  
45. П  
46. К  
47. У  
48. П

10. П  
слоги 6  
11. П  
12 С; чет



Д 2. Передвижение.

20. Реакция во время лежания на животе: ползание 4 С; ковыляние 6 А ; 9 В, 12 С; может взбираться по ступенькам 12 В, 18 С.
21. Переворачивается с бока на спину 4 С.
22. Переворачивается со спины на живот 4 А +, 6 В.
23. Моторная реакция в ванне: толкает ногой 4 С +; плещет руками 4 А, 6 С.
24. Толкает ногой 4 С.
25. Делает поступательные движения 9 В.
26. Ходит при поддержке 9 А +, 12 В; ходит без поддержки 12 А, 18 С.

Д 3. Хватание.

30. Сопrotивляется отнятию палочки 4 С.
31. Обхватывает кубик 4 С. Частичное противопoложение большого пальца 4 С, полное 4 А, 6 С.
32. Тянется рукой к столу 4 В, 6 С; схватывает кубик 4 А +, 6 В; схватывает шарик: всей рукой 6 А; надлежащим образом 6 А +, 9 В.
33. Подносит руку ко рту 4 С; задерживает эту реакцию 6 А +, 9 В.
34. Пользуется преимущественно одной рукой 6 А; манипулирует одной рукой 6 А, 9 С; употребляет предпочтительнее одну руку 6 А +, 9 В +, 12 В.
35. Держит два кубика 6 В, 9 С; роняет один, чтобы взять третий, 6 В +, 9 В; принимает третий кубик 9 А, 12 В; принимает четвертый 18 В.
36. Выпускает из рук предметы: бросает предметы на пол 6 А; кладет кубик в чашку (подражание) 12 А; бросает мяч в ящик 18 В.

Д 4. Рисование и контроль над движениями руки.

40. Самопроизвольно марает бумагу (каракули) 12 А, 18 В; то же подражательно 12 В, 9 А +.
41. Проводит линию 18 В.
42. Пытается воспроизвести вертикальную линию 18 А, 24 В, 36 С; круг 24 А, 36 С; горизонтальную линию 24 А +, 36 В; крест 24 А +, 36 В +.
43. Копирует круг 24 А +, 36 В, 48 С; крест 36 А, 48 В; квадрат 48 А, 60 С; треугольник 48 А +, 60 В; призму 60 В; шестиугольник 60 А.
44. Копирует чернилами ромб 60 А +.
45. Прикладывает карту клином 36 В.
46. Координированное черчение: ромб 36 А +, 48 В; крест 48 В +, 60 С.
47. Улавливание палочкой картонной рыбки: 48 В, 60 В, 60 В +.
48. Рисует человека 48 А, 60 В.

(Р). Речь.

Р 1. Словарь.

10. Произносит звуки 4 В; говорит «мама», «дада» или другие подобные слоги 6 А +, 9 В.
11. Произносит одно какое-либо слово 9 А; два слова 9 А +; три 12 С; четыре 12 В; пять 12 А +, 18 В.



12. Называет одну картинку 18 А; две 18 А; от пяти до семи 24 В; от шести до девяти 24 А, 36 В.  
 13. Называет пять обыкновенных предметов 24 В +.  
 14. Произносит два или больше слов вместе 18 А +. Высказывает суждения 24 В.  
 15. Употребляет местоимение, множественное число и прошедшее время 24 А +, 36 В.  
 16. Может определить знакомые предметы 48 А, 60 А.  
 17. Тест на запас слов:  $3 - 8 = 60 В$ ;  $8 - 12 = 60 А$ , 96 В.

## Р 2. Понимание слов.

20. Реагирует на словесные стимулы 9 В +.  
 21. Указывает на одну или две картинки 18 А; на три или больше 18 А; от пяти до семи 24 В; больше семи 24 В +.  
 22. Понимает два предлога 24 В; три 24 В +, 36 В; четыре или пять 24 А +, 36 А.  
 23. Понимает четыре предлога (при рисовании) 48 С, 58 В +.

## Р 3. Разговор.

30. Называет один предмет на картинке 18 А +.  
 31. Называет три предмета на картинке 24 А, 36 С; четыре 36 А.  
 32. Употребляет одно или больше описательных слов 30 А +, 48 В.  
 33. Описывает картинку 60 А +.  
 34. Истолковывает юмор 60 В, 60 В +.  
 35. Рассказывает, что он нарисовал 48 В; что он сделал 48 В +.  
 36. Определяет различия между предметами 60 А.

## Р 4. Воспроизведение.

40. Повторяет названия предметов 12 А +, 18 А.  
 41. Повторяет 3 слога 24 А.  
 42. Повторяет 6 слогов 36 С.  
 43. Повторяет 12 слогов 48 В +.  
 44. Повторяет 4 числа 48 В +, 60 В.  
 45. Повторяет 5 чисел 48 А +, 60 А.  
 46. Недетское произношение 48 А, 60 В.

## (II). Приспособительное поведение.

## II 1. Координация глаза и руки.

10. Следует глазами за движущимся лицом 4 С; за тарелкой 4 В.  
 11. Мигает при звуке 4 С; при проведении рукой 4 В; при махании карандашом 4 А +, 6 В.  
 12. Реагирует на бумагу 4 С; делает оборонительное движение рукой 4 А.  
 13. Замечает ложку 4 В +; кубик 4 А, 6 В; шарик 6 В +.  
 14. Хватает со стола ложку 4 А +, 6 С.

15. Висящее к  
над головой 6 В +;  
16. Тянется за

20. Кладет ло  
21. Звонит в  
22. Нажимает  
23. Постройка  
18 С; из четырех  
24. Строит мо  
25. Строит во  
26. Строит из  
27. Складывает  
диагонали 36 А, 4

30. Когда ло  
31. Кубик по  
нает кубик 9 А,  
32. Разворачи  
33. Удаляет  
34. Вынимае  
35. Садовый

40. Кладет  
41. Кладет  
тарелку и ящик  
42. Выполн  
43. Умеет с  
44. Правил  
60 В.  
45. Правил

50. Вклады  
51. Вклады  
52. Доска  
приноравливае  
Треугольн  
Решает во  
Вкладыва  
53. Разли  
54. Эстет  
55. Взвеи



15. Висящее кольцо: реагирует 4 С; дотрагивается 4 А; обхватывает 6 В— над головой 6 В +; схватывает 6 В, отталкивает 9 В; пользуется веревкой 12 В.  
16. Тянется за ложкой 4 А +, 6 В, 9 С.

II 2. Подражание.

20. Кладет ложку в чашку 9 А, 12 В.  
21. Звонит в колокольчик 9 А, 12 В.  
22. Нажимает свистящую куклу 12 А, 18 В.  
23. Постройка из блоков: из двух блоков 12 В; 12 В +; из трех 12 А, 18 С; из четырех 18 А, 24 В; из большего числа 24 А.  
24. Строит мост 24 А, 30 В.  
25. Строит ворота: по модели 48 А, 60 В; подражая 48 В +.  
26. Строит из блоков подобие лестницы 48 А, 60 В +.  
27. Складывает бумагу вдвое 18 А +, 24 В; вчетверо 24 А +, 36 В; по диагонали 36 А, 48 В.

II 3. Нахождение предметов.

30. Когда ложка падает, замечает ее исчезновение 6 В; ищет ее 6 А, 9 С.  
31. Кубик покрыт чашкой; подымает перевернутую чашку 9 С; захватывает кубик 9 А, 12 С.  
32. Разворачивает кубик 9 А +, 12 В +, 18 С.  
33. Удаляет шарик из бутылочки 12 А; то же в подражательной форме 18 С.  
34. Вынимает мяч из ящика 36 В.  
35. Садовый лабиринт 60 В.

II 4. Понимание.

40. Кладет по заданию кубик в чашку 9 А +, 12 С.  
41. Кладет по заданию кубик в тарелку или чашку 18 В +; 12 А +; в чашку, тарелку и ящик 18 А, 24 В.  
42. Выполняет три задания 36 А, 48 В +, 60 В.  
43. Умеет ответить на один вопрос 36 В; на два вопроса 36 В +, 48 В.  
44. Правильно отвечает на первый вопрос 48 А, 60 В; на второй 48 А, 60 В.  
45. Правильно отвечает на два или три вопроса (из трех) 48 А +, 60 В +.

II 5. Дифференцирующее выполнение.

50. Вкладывает палочку в ящик 12 В.  
51. Вкладывает квадрат в ящик 18 А, 24 В.  
52. Доска с гнездами: вставляет круг 18 В +. После демонстрации 18 В; приравнивает 18 А.  
Треугольник 18 А +, после демонстрации — 18 А.  
Решает все три задания: без ошибки 24 В +; в одну минуту 24 В, 36 С.  
Вкладывает все три фигуры: без ошибки 24 А; в одну минуту 24 В +, 36 В.  
53. Различает линии 36 В.  
54. Эстетическое сравнение 36 А, 48 А, 60 В.  
55. Взвешивает 36 А, 48 В +, 60 В.



56. Выделяет смешное 48 В, 60 С.  
 57. Подбирает сходные формы:  $4 = 36 В$ ,  $7 = 36 А$ , 48 В.  
 58. Очерчивает четыре блока 36 А, 48 В.

### П 6. Апперцепция.

60. Узнает часы: на 4-й стадии 18 А +, 24 В; на третьей стадии 24 А, 36 В +; на второй стадии 24 А +, 36 В +.  
 61. Выполняет задание по восстановлению целого рисунка из двух его половинок 24 А +, 36 В.  
 62. То же — при перевернутой на другую сторону левой половине рисунка 24 А +, 36 А.  
 63. Накладывает законченные фигуры на незаконченные: а) (2 из 5) 36 А, 48 В (3 из 5), 48 В + (4 из 5), 48 А; в)  $3 = 60 С$ ;  $4 - 5 = 60 В$ ;  $6 = 60 В +$ ;  $7 = 60 А$ ;  $8 = 60 А +$ .  
 64. Составление картинки из двух диагональных половинок.  
 65. Составление ромба из двух треугольников.  
 66. Узнает человека в незаконченном рисунке.  
 67. Доканчивает рисунок человека: 3 части тела 48 В, 5 = 48 А.  
 68. Замечает на рисунке недостающие части 48 А +, 60 В +.

### П 7. Представление о числе.

70. Кладет по заданию в чашку один кубик 24 А, 36 В, два кубика 36 В +, 48 В; три 48 А +.  
 71. Считает до четырех 36 А, 48 В +; до десяти 48 А.  
 72. Рисует по заданию один мыльный пузырь 48 С; два 48 В; три или четыре 48 А +, 60 В +.  
 74. Называет число пальцев на руках 60 В +.

### (Л). Лично-социальное поведение.

#### Л 1. Реакция на лица.

10. Реагирует на кормление 4 С.  
 11. Избирательное внимание к лицу 4 В; выражает узнавание 6 В; различает чужого 6 В +, 9 С.  
 12. Предваряюще моторные приспособления 4 С.  
 13. Реагирует на зеркальное отражение 6 А, 9 В, 12 С.  
 14. Приветствует: кивает головой 9 В +; говорит «бай-бай» или «ааа» 9 А +; говорит «спасибо» 18 В.  
 15. Выражает аффект 18 А, 24 В.  
 16. Запрещенные действия: задерживает действия, если они запрещены, 12 В; вследствие привычки 18 В.  
 17. Описывает события 24 В; рассказывает сказки 36 В.

20. Надевает  
 завязывает бан  
 21. Пользу  
 48 В +.  
 22. Контр  
 23. Контр  
 18 А, 24 С.  
 24. Засте  
 25. Умыва  
 26. Навык  
 в порядке 60

30. Проси  
 31. Насто  
 32. Знает  
 33. Пытае  
 34. Влез  
 достать предм  
 35. Выпол  
 36. Ребен  
 37. Сопр  
 38. Один

40. Полу  
 когда с ним  
 41. Игр  
 ударяет о сто  
 стук, 6 А, 1  
 9 А +, 12 А  
 42. Реа  
 на звук коло  
 6 В +; та  
 43. Игр  
 44. Смо  
 36 С.  
 45. Дра  
 конструктив  
 46. Дра  
 47. Ко  
 12 С; 6) в  
 60 В.



Л 2. Н а в ы к и.

20. Надевание ботинок: пытается 12 В; успешно 24 А; завязывает 48 В. завязывает бантиком 60 А.
21. Пользуется ложкой 12 А; правильно 18 В, 24 С; пользуется ножом 48 В +.
22. Контроль над мочеиспусканием 12 А +, 18 А, 24 В.
23. Контроль над дефекацией: задерживает 12 А, 18 В; просит оправиться 18 А, 24 С.
24. Застегивает платье 48 В.
25. Умывается 36 А, 48 В, 60 В; чистит зубы 48 В.
26. Навыки к порядку: убирает игрушки 36 В; укладывает игрушки в ящик в порядке 60 В.

Л 3. Инициатива и самостоятельность.

30. Просит желаемые вещи: указывая на них 12 А; называя 18 А, 24 В.
31. Настойчивость в доставании предмета 6 А, 9 В.
32. Знает, куда хочет идти 18 В.
33. Пытается повернуть дверную ручку 18 В, 24 С; открывает дверь 36 В.
34. Влезает на стул, чтобы достать предмет 18 А; придвигает стул, чтобы достать предмет 24 С.
35. Выполняет простые поручения 18 В +; вне дома — 36 А, 48 В.
36. Ребенку можно доверить принести хрупкие вещи 36 В.
37. Сопrotивляется внушению 48 В; 4 раза 60 А; 3 раза 60 В.
38. Один переходит улицу 36 В +.

Л 4. Игровые реакции.

40. Получает удовольствие от купанья 4 С; громко смеется 4 В; резвится, когда с ним играют; 6 В +.
41. Играет руками 4 С; царапает 4 В; царапает в виде игры 4 В +; ударяет о стол 6 В, 9 С; ударяет ложкой 6 В; бросает предметы, чтобы услышать стук, 6 А, 12 С; реагирует на бумагу 6 В, 6 А, 9 В; кладет кубик в чашку 9 А +, 12 А.
42. Реагирует на музыку 4 С; поворачивает голову на звук голоса 4 С. на звук колокольчика 4 В +, 6 В; воркует 6 А, 9 В +, 12 В; улыбается, смеется 6 В +; танцует 9 В; просит петь мотив 24 В; узнает мотив 36 В.
43. Играет 9 В +, 12 С; с зеркальным отражением 9 А, 12 В.
44. Смотрит на картинки 18 В +; любит сказки с картинками 18 А, 24 В. 36 С.
45. Драматизация: имитирующая 18 А, 24 В; более высокого типа 36 В; конструктивная 48 С.
46. Драматизирующее рисование 48 А, 60 В.
47. Конструктивная игра: а) с чашкой, ложкой и тарелкой 6 В, 6 А, 9 В, 12 С; б) конструктивное пользование строительным материалом 48 В, 48 А, 60 В.



## Д 5. Приобретенные сведения.

50. Задаёт вопросы старшим 36 В.  
 51. Указывает одну часть тела 18 В; две 18 А, 24 В; различает правое и левое 60 В +.  
 52. Словесная память: в счете 18 А +; повторяет часть алфавита 18 А +; узнает буквы или стихи 36 А.  
 53. Называет свое имя 24 В; имя и фамилию 24 А; пол 24 А, 36 В +; возраст 60 В.  
 54. Знает назначение денег 48 С; знает название монет 48 А +, 60 А.  
 55. Различает утро и день 60 В +.  
 56. Употребляет названия цветов 24 А; правильно называет один цвет 24 А +, 36 В +; два цвета 48 В +; четыре цвета 48 А, 60 В.

## ГЛАВА VIII.

## НОРМЫ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ.

## КОНТРОЛЬ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕЛА.

## Д 10. Сопротивление давлению на голову.

Норма: 4 С.

**Техника.** Испытующий берет голову ребенка между своими ладонями, слегка надавливает на нее вправо и влево, а затем вперед и назад. Существует заметное различие в степени сопротивления в зависимости от того, в поперечном ли или в продольном направлении оказывается давление. Если сопротивление очень слабое или совсем отсутствует, с ним не следует считаться.

**Пояснения.** Этот тест имеет потенциальную клиническую ценность. Недостаток упругости тела является ранним симптомом дефективности. Упругость не обусловлена всецело физической силой и состоянием питания. Она зависит также от динамических факторов и от зрелости нервно-мышечной системы. Наблюдаются интересные индивидуальные различия в реакции детей на этот тест, которые стоит отмечать. Они имели бы еще большее значение, если бы их можно было регистрировать с большей или меньшей точностью посредством динамометрического аппарата.

## Д 11. Прямое держание головы.

Норма: 4 В, 6 С.

**Техника.** Испытующий посредством простого наблюдения определяет, является ли положение головы нормальным. На уровне четырехмесячного возраста заметная тенденция к уклонению

головы от прямого положения в развитии. Если при покачивании головы это также должно замечаться, то также должно замечаться, что тело ребенка или место компенсации.

**Пояснения.** Если ребенок усталости или следствием. Обыкновенно дитя будет держаться в определенном положении. В каком-либо нормальном размахе специального исследования с помощью головы зафиксировать системы, сколько

## Д 12. Поднимание

Норма: 4 С;

**Техника.** Находящийся кладет ребенка на его руки и ноги, испытующий замечает, насколько душке, или ребенка

**Пояснения.** Если ребенок живости и интереса, покачивание головы ясно, чем при оловы и наличие и уменьшить енаблюдении она четырехмесячном

Голова может вперед, так что дымающее голо

Ребенок может поднимает высю и верхнюю часк четырем меся



головы от прямого положения свидетельствует об отсталости в развитии. Если существует определенная тенденция к покачиванию головой, когда тело слегка трясут взад и вперед, то это также должно расцениваться как минус. Можно также держать тело ребенка под различными углами, чтобы заметить, имеют ли место компенсаторные положения головы.

*Пояснения.* Если покачивание головой происходит явно от усталости или слабости, то следует произвести клиническое исследование. Обычно же мы можем ожидать, что четырехмесячное дитя будет держать голову, непрерывно в совершенно прямом положении. В какой мере на эту реакцию влияют рахит и ненормальный размер головы, можно определить лишь путем специального исследования. В основе своей контроль над положением головы зависит не столько от здорового состояния нервной системы, сколько от ее зрелости.

#### *Д 12. Поднятие головы при лежании ничком.*

*Нормы: 4 С; головы и груди: 4 В, 6 С.*

*Техника.* На стол или на пол кладется подушка, и испытующий кладет ребенка животом вниз, стараясь при этом положить его руки и ноги так, чтобы они не были напряжены. Затем испытующий замечает, лежит ли голова ребенка ничком на подушке, или ребенок подымает ее.

*Пояснения.* Наблюдаются заметные различия в отношении живости и интенсивности этой реакции. Следует отметить, что покачивание головы обнаруживается в этом положении более ясно, чем при обычных положениях. Относительный размер головы и наличие рахита могут серьезно повлиять на эту реакцию и уменьшить ее нормативное значение. Но при внимательном наблюдении она дает нам известное общее представление о четырехмесячном ребенке.

Голова может лежать ничком или даже свеситься, наклониться вперед, так что испытующий помогает своей рукой сделать подымающее голову движение.

Ребенок может либо слегка поднять голову, или же он приподнимает высоко над поверхностью стола не только голову, но и верхнюю часть грудной клетки. Последняя реакция достигает к четырем месяцам уровня В. К шести месяцам она становится



уже настолько преобладающей, что получает знак С. Отсутствие этой реакции на этом уровне придает тесту особое значение.

### Д 13. Сопротивление спины.

**Норма: 4 С.**

**Техника.** Испытующий сажает ребенка к себе на колени, чтобы заметить, насколько упруга его спина. Хотя в четыре месяца дитя как правило обладает еще в очень слабой мере способностью сидеть, но тело у него обычно напряжено, так что, когда его держат, его спина обнаруживает известную степень упругости.

**Пояснения.** Этот тест в обычных случаях не имеет большого значения, но в случаях ненормальной отсталости испытующий заметит, что упомянутая выше упругость тела отсутствует. Если испытующий подозревает у ребенка отсталость, то важно, чтобы он держал его и прикасался к нему так, чтобы получить тактильное ощущение степени моторной реактивности ребенка. Составляемое таким путем «чувство напряжения» может быть весьма показательным.

### Д 14. Попытка сесть.

**Нормы: 4 С, 4 А+, 6 В+, 6 А+, 9 С.**

**Техника.** Испытующий кладет четырехмесячного ребенка в дорзальное положение, чтобы заметить, делает ли он, в то время когда поднимает голову или плечи, усилие сесть. Если из поведения ребенка нельзя сделать определенного вывода в этом отношении, то следует довериться свидетельству матери. Норма 4 С относится к такого рода усилию. Норма же 4 А+ относится к случаю, когда ребенок, при очень слабой поддержке подушкой или одеялом, садится. Если испытующий хочет проверить способность ребенка сохранять равновесие во время сидения, то он может с этой целью класть ребенка на стол в различных положениях, вызывающих уравнивающие координирующие движения. Норма 6 В+ относится к сидению с легкой опорой. Норма 6 А+ относится к сидению без всякой опоры в течение нескольких секунд. К девяти месяцам способностью сидеть без опоры обладают уже почти все нормальные дети, и норма достигает здесь С.

**Пояснения.**

тесте невозможные данные. Толичия особенно так как они по стемы. В какой или исказить зн лишь путем ти часто шести- и д подняться до си на твердой по Это вполне опре вестным образом которую получае быть установлен

**Нормы: 9 А.**

**Техника.** Реб

так, что его ноги носятся к стоя стоянию без под

**Пояснения.** Э

бок в наблюдени жает его нормат вития. Способно время стояния, может быть исп. 50 детей нашей в состоянии сто. межутка времен сильное желани явное удовольст стоянию должно Мы произвели м положением ног то время, когда вить ногам своб держат ноги в



*Пояснения.* Хотя точная оценка данных результатов в этом тесте невозможна, тем не менее он дает относительно объективные данные. Только что указанные глубокие клинические различия особенно интересны на уровне четырех и шести месяцев, так как они показывают степень развития нервно-мышечной системы. В какой мере такие факторы, как рахит, могут затемнить или исказить значение этих реакций, можно выяснить, конечно, лишь путем тщательного исследования. Чтобы установить, как часто шести- и девятимесячные дети обнаруживают способность подняться до сидячего положения, в то время, когда они лежат на твердой поверхности стола, — наши данные недостаточны. Это вполне определенная реакция, и хотя она должна быть известным образом модифицирована вследствие свободы движения, которую получает здесь ребенок, тем не менее для нее могут быть установлены нормы.

#### *Д 15. Стояние.*

*Нормы: 9 А, 12 С, 12 А, 18 С.*

*Техника.* Ребенка держат под руки в подвешенном положении так, что его ноги как раз касаются пола. Нормы 9 А и 12 С относятся к стоянию с поддержкой, а нормы 12 А и 18 С — к стоянию без поддержки.

*Пояснения.* Этот тест не дает оснований для крупных ошибок в наблюдении. Однако влияние рахита несомненно искажает его нормативное значение как показателя моторного развития. Способность тела ребенка удерживать свою тяжесть во время стояния, в то время как испытующий держит его за руки, может быть испытана уже у четырехмесячных детей, так как из 50 детей нашей четырехмесячной группы один ребенок оказался в состоянии стоять таким образом в течение значительного промежутка времени. Этот особенный ребенок часто обнаруживал сильное желание принять такое положение и находил в нем явное удовольствие. Это означает, что развитие способности к стоянию должно быть определено для шестимесячного возраста. Мы произвели многочисленные наблюдения над самопроизвольным положением ног у четырехмесячных и шестимесячных ребят, в то время, когда последних подымали на воздух, чтобы предоставить ногам свободу движения. Свыше половины четырехмесячных держат ноги в согнутом или полусогнутом положении. Разгиба-



ние ног до прямого положения можно рассматривать как начало стояния; однако наши наблюдения недостаточно ясны, чтобы можно было установить норму.

### ПЕРЕМЕЩЕНИЕ ТЕЛА.

#### *Д 20. Реакция при лежании животом вниз.*

*Нормы: ползание 4 С; ползание на четвереньках 6 А+, 9 В, 12 С; влезание 12 В+, 18 С.*

*Техника.* Ребенка кладут на пол или на стол (удобнее на большой стол) животом вниз и замечают его двигательные реакции. Наблюдение следует дополнить опросом матери.

*Пояснения.* Известного рода ползающее, карабкающееся движение наблюдается на уровне четырех месяцев у всех детей. Заметный недостаток такого рода реактивности, если только он не является следствием физической слабости, служит показателем задержки нервного развития. Ползание обнаруживает вполне определенные нормативные различия на трех последовательных возрастных стадиях. Так как замедленное развитие способности к хождению является одним из важных симптомов общей недостаточности развития, то весьма полезно иметь представление обо всех этих ранних моторных реакциях, предшествующих хождению.

Трудно установить, насколько стеснение, причиняемое одеждой и колыбелью, задерживает приобретение локомоторных способностей. Несомненно существуют чрезмерно внимательные и чрезмерно невнимательные матери, которые не дают ребенку достаточной возможности развернуть эти способности.

Задержка в развитии локомоторных реакций может проявляться в самых различных формах, обусловленных какими-либо случайными и своеобразными причинами. Один двенадцатимесячный ребенок, стоявший по своему умственному развитию на уровне шестимесячного, передвигался, лежа на спине, посредством отталкивающих движений пяток. Он мог таким образом передвигаться на значительное расстояние, но сесть он не мог.

#### *Д 21. Перевертывание с бока на спину.*

*Норма: 4 С.*

*Техника.* Ребенка кладут на бок и замечают, пытается ли он повернуться на спину. В случае отсутствия реакции можно, как правило, положиться на свидетельство матери.

*Пояснения.* наличие этой фактом, что ребенку свобода, ошибка в кровати рас как правило ваться с бо

*Д 22.*

*Норма:*

*Техника.*

правило, по рех месяце вернуться

*Пояснения.*

процент де данное дей тельно, В. способности в чение для

*Д*

*Нормы*

*Техника*

вить по во

*Пояснения.*

тасм, что с

они броса

бенка. И с

чем как пр

чайнo спе

который п

повидимом

координир

является п

торного

столько об



*Пояснения.* Почти все четырехмесячные дети обнаружили наличие этой способности. Иногда ее отсутствие обусловлено тем фактом, что неопытная или очень занятая мать не дает ребенку свободы движения и упражнения. В этих случаях возможна ошибка в наблюдении, но там, где ребенок на полу или на кровати располагает свободой движений, мы можем установить, как правило, что в возрасте четырех месяцев он может повертываться с бока на спину, или *vice versa*.

### **Д 22. Переворачивание со спины на живот.**

*Норма: 4 А+, 6 В.*

*Техника.* В отношении этого теста испытующий должен, как правило, положиться на свидетельство матери. В возрасте четырех месяцев лишь небольшой процент детей в состоянии перевернуться полностью со спины на живот или с живота на спину.

*Пояснения.* Этот тест интересен потому, что преобладающий процент детей в возрасте шести месяцев в состоянии выполнить данное действие. Нормой для этого возраста является, следовательно, В. Отсюда следует, что полное отсутствие данной способности в девять месяцев может иметь предположительное значение для диагноза.

### **Д 23. Двигательные реакции в ванне.**

*Нормы: дрыганье: 4 С; плескание руками: 4 А, 6 С.*

*Техника.* В беседе с матерью испытующий старается установить по возможности точно, когда ребенок начал плескаться.

*Пояснения.* Помещая здесь эти реакции, мы отнюдь не считаем, что они имеют какое-либо филогенетическое значение. Но они бросают некоторый свет на общую моторную зрелость ребенка. И с этой стороны эти реакции имеют большее значение, чем как проявление игры. Плескание рукой является чрезвычайно специфическим и ясно очерченным отрезком поведения, который появляется почти сразу. Его зарождение относится, повидимому, к 4 месяцам. Если плескание производится хорошо координированными движениями рук, то для 4 месяцев это является признаком более высокого по сравнению с нормой моторного развития. К шести месяцам эта способность настолько обычна, что ее наличие не имеет уже большого диагно-



стического значения. Но ее отсутствие на этом уровне (при нормальных возможностях для ее развития) является симптоматичным.

### **Д 24. Толкающее движение стопой.**

**Норма: 4 С.**

**Техника.** Ребенка держат так же, как и в тесте Д 15, но его ступни касаются теперь колен испытующего. Последний замечает, реагирует ли ребенок в ответ на этот стимул толкающим движением ступни вперед. Эту реакцию можно в некоторых случаях наблюдать и тогда, когда ступни ребенка касаются пола или стола.

**Пояснения.** Эта реакция выражена в очень резкой форме у детей в возрасте шести месяцев и более слабо, но однако достаточно часто, в 4 месяца. Возможно, что ее отсутствие связано в определенных случаях с относительно медленным темпом развития. По крайней мере у ряда наших субнормальных субъектов в возрасте шести и девяти месяцев мы обнаружили заметную слабость ног.

### **Д 25. Поступательные движения.**

**Норма: 9 В.**

**Техника.** Ребенка держат так же, как в тесте Д 15, но его ступни касаются пола лишь слегка. Задача состоит в том, чтобы заметить, вызываются ли этим стимулом какие-либо ритмические поступательные движения.

**Пояснения.** Эта реакция может явиться просто игрой, подобно толканию стола или плесканию. Но она может быть генетически связана с хождением. Для девятимесячного возраста она очень характерна.

### **Д 26. Хождение.**

**Нормы: с посторонней помощью: 9 А+, 12 В; самостоятельно: 12 А, 18 С.**

**Техника.** Испытующий может обыкновенно сам определить, обнаруживает ли ребенок предрасположение или способность к хождению как самостоятельному, так и при поддержке за обе руки. Эта способность может быть подвергнута испытанию уже на уровне девяти месяцев, так как небольшая часть детей, раз-

витых также могут  
помощью. Нормы  
этом уровне развития  
без поддержки  
для 18 месяцев.  
Пояснения. Хотя  
с развитием умения  
возможно не заметить  
распространенным

### **Д 30. Сопре-**

**Норма: 4 С.**

**Техника.** Ребенка  
ложку, разогнув дл  
тующий пыгается  
отмечая при этом с

**Пояснения.** Этот  
нормальных детей в  
нии означает дефект  
личества можно на  
индивидуальные раз  
рапини.

Рефлексы всегда  
чит физиологическ  
простая рефлекторна  
пролежания време  
их формах.

### **Д 31. С**

**Норма: 4 С; по**  
**Техника.** Ребенка  
ее в 3-х, 4-х, 5-х, 6-х  
отмечая при этом с  
своей индивидуаль  
В 9-х, 10-х, 11-х, 12-х  
на 13-х, 14-х, 15-х, 16-х  
17-х, 18-х, 19-х, 20-х  
21-х, 22-х, 23-х, 24-х  
25-х, 26-х, 27-х, 28-х  
29-х, 30-х, 31-х, 32-х  
33-х, 34-х, 35-х, 36-х  
37-х, 38-х, 39-х, 40-х  
41-х, 42-х, 43-х, 44-х  
45-х, 46-х, 47-х, 48-х  
49-х, 50-х, 51-х, 52-х  
53-х, 54-х, 55-х, 56-х  
57-х, 58-х, 59-х, 60-х  
61-х, 62-х, 63-х, 64-х  
65-х, 66-х, 67-х, 68-х  
69-х, 70-х, 71-х, 72-х  
73-х, 74-х, 75-х, 76-х  
77-х, 78-х, 79-х, 80-х  
81-х, 82-х, 83-х, 84-х  
85-х, 86-х, 87-х, 88-х  
89-х, 90-х, 91-х, 92-х  
93-х, 94-х, 95-х, 96-х  
97-х, 98-х, 99-х, 100-х



витых выше нормы, к этому времени уже ходит с посторонней помощью. Нормой для хождения с посторонней помощью на этом уровне является А +, для 12 месяцев В. Умение ходить без поддержки выражается нормой А для 12 месяцев и нормой С для 18 месяцев.

*Пояснения.* Хотя умение ходить находится в тесной связи с развитием умственной сферы, но в некоторых случаях здесь возможно несоответствие, которое вызывается чаще всего столь распространенным рахитом, отсрочивающим начало хождения.

### ХВАТАНИЕ.

#### Д 30. Сопротивление отниманию палочки.

*Норма: 4 С.*

*Техника.* Ребенку всовывают в руку маленькую красную палочку, разогнув для этого, если нужно, его пальцы. Затем испытующий пытается вынуть палочку из сжатой руки ребенка, отмечая при этом силу сопротивления.

*Пояснения.* Этот тест дает положительный результат у всех нормальных детей в возрасте четырех месяцев. Отсутствие реакции означает дефект в развитии. Даже в периоде раннего младенчества можно наблюдать рефлекс обхватывания. Наблюдаются индивидуальные различия в силе сопротивления и агрессивности реакции.

Рефлексы всегда обусловлены доминирующим в данный момент физиологическим состоянием нервной системы, и даже простая рефлекторная реакция проявляется в течение короткого промежутка времени у одного и того же индивидуума в различных формах.

#### Д 31. Обхватывание кубика.

*Нормы: 4 С; полное: 4 А, 6 С.*

*Техника.* Ребенку кладут на ладонь один из красных кубиков и замечают, появляется ли рефлекс сжатия. Положительная отметка дается в том случае, если ребенок в течение нескольких секунд или дольше держит кубик.

В то время, когда ребенок держит кубик (или, в других тестах, палочку или ложку), следует заметить, освобождается ли большой палец от своего согнутого положения, характерного



для раннего возраста. Если в тот или иной момент большой палец частично выпрямляется и принимает участие в манипуляции или хватательных реакциях, то такого рода реагирование должно быть зарегистрировано как частичное противопоставление большого пальца — признак, характеризующий четырехмесячный уровень. Полное противопоставление большого пальца на том же уровне выражается нормой А. На шестимесячном уровне мы регистрируем наличие этого признака только в том случае, если наблюдается постоянное безошибочное противопоставление большого пальца в простых манипуляциях.

*Пояснения.* Количество времени, в течение которого четырехмесячный ребенок может удерживать кубик, зависит, повидимому, от различных, большей частью случайных, факторов. Если ребенок относительно спокоен или если случайные импульсы к активности находят себе выход в движениях глаз, лица или ног, то он может удерживать кубик в течение минуты или больше. Однако этот тест включен и для того, чтобы обнаружить случаи, когда реакция обхватывания слаба или вовсе отсутствует.

Здесь, как и в других тестах, дальнейшее исследование даст нам возможность выработать более детальную технику и, в частности, более объективные стандарты в отношении противопоставления большого пальца. Несомненно, что уже в возрасте 4 месяцев существуют и могут быть обнаружены индивидуальные различия в степени подвижности большого пальца. Возможно, что эти различия находятся в корреляции с более глубокими различиями в умственном развитии. Противопоставление большого пальца встретится нам снова как один из моментов в важном тесте для девятимесячного возраста (смотри ниже, Д 32). Между грубым зачерпыванием всей рукой, характерным для шестимесячного уровня, и клещеобразным схватыванием шарика на девятимесячном существуют интересные переходные ступени.

### *Д 32. Реакция рук на край стола.*

*Нормы: 4 В, 6 С.*

*Техника.* Испытующий или мать берут ребенка и держат его в сидячем положении так, чтобы его руки находились на некотором расстоянии от края стола или экспериментального ящика. Отвлекающие стимулы должны быть по возможности устранены,



и ребенок должен сидеть в удобном, но вместе с тем располагающем к реакции положении. Может оказаться необходимым приблизить руки ребенка к краю стола и положить их на него, чтобы побудить ребенка к реакции. Тест считается выполненным, если ребенок произвел хотя бы самое простое ощупывание или манипулирование. Невыполненным тест считается в том случае, если ребенок остается совершенно пассивен, и его руки — неподвижными.

*Пояснения.* Этот тест очень интересен и плодотворен. Он, разумеется, не может дать вполне точных стандартов, но он дает возможность обнаружить индивидуальные различия в реактивности, существующие между четырехмесячными детьми. Эти различия касаются главным образом силы и сложности ручной реакции ребенка. Те из четырехмесячных, которые стоят по своему развитию выше нормы, выявляют зачатки исследовательских движений и даже ударяющие, толкающие движения, столь характерные для шестимесячного ребенка.

Тест заслуживает дальнейшего изучения и освещения.

### *Д 32. Схватывание кубика.*

*Нормы: 4 А+, 6 В.*

*Техника.* В то время, когда ребенок сидит за столом в положении, описанном в предыдущем тесте, перед ним кладут красный кубик на таком расстоянии, чтобы он легко мог его достать. Если тест производится над четырехмесячным, то следует помахать кубиком перед глазами ребенка и затем положить кубик на стол с некоторой силой, чтобы по возможности привлечь внимание ребенка. Если тест производится над шестимесячным, то следует просто положить кубик на стол. По отношению к четырехмесячным можно всячески облегчить схватывание, но тест может считаться выполненным лишь в том случае, если ребенок определенно хватает кубик или тянется к нему; рефлексное, случайное обхватывание не должно быть засчитано.

*Пояснения.* Этот тест является особенно интересным и, по-видимому, показательным для четырехмесячных ребят со способностями выше средних. У шестимесячных он вскрывает различия в точности движений, ловкости и двигательном контроле.



### Д 32. Схватывание шарика.

*Нормы: всей рукою: 6 А; более тонкое схватывание: 6 А+, 9 В.*

*Техника.* Белый шарик кладут перед ребенком так, чтобы последний мог легко достать его. Специально отмечают двигательные реакции ребенка по отношению к шарiku. В шесть месяцев лишь очень небольшой процент ребят схватывает шарик клещеобразным движением большого и указательного пальцев. Нормой для такого рода тонкого схватывания в этом возрасте является, следовательно, А+. Норма 6 А относится к грубому схватыванию всей рукою. Для девятимесячного же уровня характерным является ловкое и тонкое схватывание посредством большого, указательного (или среднего) пальцев, так что нормой для такого рода реакции является здесь В.

*Пояснения.* Этот тест выявил много очень интересных моментов и в клиническом отношении он, повидимому, весьма полезен. Он проводит довольно резкую границу между шестимесячным и девятимесячным уровнями. Внешние факторы не могут в сколько-нибудь значительной мере исказить данную реакцию, и можно легко обнаружить и отметить значительные различия в степени ловкости. Что касается общих условий питания, включая сюда и рахит, то они, повидимому, не оказывают заметного влияния на эту реакцию. Мы припоминаем одного очень хрупкого и маловесного шестимесячного ребенка, преждевременно родившегося, который был так слаб, что он не мог даже толкнуть ногою, но который в то же время был в состоянии в шесть месяцев притянуть в свою колыбель дудку за ее край с помощью указательного пальца. Весьма возможно, что этот ребенок мог бы на этом же уровне схватить шарик, несмотря на свое кажущееся двигательное бессилие.

Шестимесячный ребенок обычно не обращает внимания на шарик или не воспринимает его; а если он его схватывает, то он это делает, как животные, грубым зачерпыванием ладонью.

Хотя этот тест резко отделяет шестимесячный уровень от девятимесячного, однако между обезьяньим зачерпыванием и точным клещеобразным схватыванием существует известная градация реакций. Наши наблюдения показывают, что дефективные дети выполняют эту реакцию медленнее, чем нормальные, и про-



межуточная или частичная стадия выполнения ее длится у них дольше.

Дробинка, свободно вертящаяся по эмалированному блюду, выдвигает перед ребенком более трудные проблемы, чем шарик; но его внимание часто направляется не столько на дробинку, сколько на блюдо, так что следует придумать более совершенную технику.

### *Д 33. Реакция поднесения руки ко рту.*

*Нормы: 4 С, 12 В.*

*Техника.* В течение общего исследования четырехмесячного ребенка по соответствующей шкале испытующий старается заметить, может ли ребенок поднести свою руку ко рту. Часто случается, что в течение исследования эта реакция не появляется; в таком случае следует положиться на свидетельство матери. По отношению к двенадцатимесячному возрасту испытующий отмечает, задерживает ли ребенок эту реакцию во время тестов с кубиком и других подобных ситуациях.

*Пояснения.* Наличие данной реакции у четырехмесячных не имеет большого нормативного значения, но ее отсутствие в этом возрасте означает серьезное замедление в развитии.

Как правило, реакция поднесения руки ко рту выражена очень сильно у шестимесячных; у девятимесячных она находится уже на ущербе, а к 12 месяцам относительно задерживается. Если она обнаруживается у двенадцатимесячного ребенка, причем других симптомов отсталости нет, то это может быть следствием каких-либо индивидуальных факторов, которые нужно исследовать. Возможно, что на интенсивность этой реакции влияет прорезывание зубов.

### *Д 34. Преимущественное пользование одной рукой.*

*Нормы. Торможение одной руки: 6 А; манипулирование одной рукой: 6 А, 9 С; предпочтительное употребление правой (или левой) руки: 6 А+, 12 В.*

*Техника.* Перед ребенком, как раз в срединной плоскости между обеими его руками, держат красную палочку, побуждая его к настойчивым усилиям дотянуться до нее и схватить ее. Обыкновенно перед возобновлением усилия руки ребенка опускаются. Задача состоит в том, чтобы определить, обнаруживает ли



ребенок предпочтительное употребление одной руки, или сдерживает ли он (в шесть месяцев) одну руку во время этих попыток к схватыванию. По отношению к девятимесячному уровню испытующий отмечает, пользуется ли ребенок независимо одной рукой в своих манипуляциях.

**Пояснения.** Сфера возможных ошибок в этом тесте довольно широка; однако есть небольшое количество случаев, когда уже к шести месяцам ребенок явно обнаруживает исключительное пользование правой рукой. Наши нормы показывают, что в этом отношении существует известный прогресс от 6 до 12 месяцев. В шесть месяцев в данной реакции могут принимать участие обе руки, голова и рот. У ребенка наблюдается тенденция тянуться головой, если он не может достать предмет руками.

Д 35. Держит два кубика.

Нормы: 6 В, 9 С.

*Техника.* Ребенку на каждую ладонь кладут красный кубик или держат кубики перед ним на таком расстоянии, чтобы он мог схватить каждый из них. Задача этого теста состоит в том, чтобы удостовериться, может ли ребенок взять и удержать оба кубика одновременно, по одному в каждой руке. Положительный результат выражается нормой В для шестимесячного возраста, С — для девятимесячного.

*Пояснения.* Что скрывается за процентными различиями, которые обнаруживают по отношению к этой специфической реакции смежные возрастные уровни,— не совсем ясно. Повидимому, избыток самопроизвольной активности движений у шестимесячных благоприятствует тому, что ребенок в этом возрасте быстро роняет один из кубиков. Во всяком случае, мера, в какой ребенок обнаруживает в этом возрасте способность удерживать оба кубика, является признаком более высокой зрелости и способности к торможению.

**Д 35. Берет добавочные кубики.**

Нормы. Ребенок роняет один из кубиков, чтобы взять третий: 6 В+, 9 В; принимает третий кубик: 9 А, 12 В; принимает четвертый кубик: 18 В.

*Техника.* Когда ребенок держит два кубика, ему быстро подносят третий, держа его так, чтобы ребенок мог легко дотянуться до него; испытующий, поскольку возможно, помогает ребенку



овладеть третьим кубиком, не кладя однако его в руку ребенка. Норма В+ относится к тому случаю, когда ребенок, чтобы взять третий кубик, роняет один из двух, которые он держит. Для девяти месяцев эта реакция выражается нормой В, норма же А относится к тому случаю, когда ребенок берет третий кубик, не роняя ни одного из первых двух. В 12 месяцев это умение выражается нормой В, а в 18 месяцев ребенок может уже взять четвертый и даже пятый кубик, не роняя прежних.

*Пояснения.* В большинстве случаев этот тест дает для наблюдения вполне объективные данные, хотя в характере реакций существует множество вариаций, вплоть до схватывания третьего кубика ртом. Мы не применяли этого теста к детям двух лет, но уже 18-месячные с успехом пользовались таким способом. На этом уровне можно предложить не только четвертый, но и пятый и шестой кубики, чтобы выяснить, как разрешит ребенок стоящую перед ним задачу. Характер реакции должен быть несомненно показательным в отношении умственной сферы, так как мы имеем здесь дело с приспособительным поведением. Эта реакция отражает степень развития не только моторной способности, но и внимания.

### ***Д 36. Бросание предметов на пол.***

***Норма: 6 А.***

***Техника.*** Беседа с матерью или случайное наблюдение.

***Пояснения.*** Существуют факторы, уменьшающие нормативную ценность этого теста; но если у шестимесячных детей ясно обнаруживается тенденция бросать и отталкивать предметы, то это свидетельствует о хорошем моторном развитии.

### ***Д 36. Ребенок кладет кубик в чашку.***

***Норма: 12 А.***

***Техника.*** Испытующий кладет кубик в чашку и словами и жестами побуждает ребенка (если нужно, то повторно) сделать то же самое.

***Пояснения.*** Способность ребенка произвольно оставить предмет, который он держит, предполагает наличие более сложной моторной координации, чем мы обычно полагаем. Даже 12-месячные дети испытывают некоторое затруднение при выполнении



этого действия в простых ситуациях. Усложняющие условия могут расстроить проведение этого теста, но попытка должна быть сделана.

### Д 36. Бросание мяча в ящик.

**Норма: 18 В.**

**Техника.** Перед ребенком ставят открытым экспериментальный ящик и просят его бросить туда мяч.

**Пояснения.** Красный мяч представляет слишком большой интерес для ребенка, чтобы он легко согласился выпустить его из рук. Это обстоятельство делает результаты теста двусмысленными, но зато тест приобретает значение в другом направлении.

## РИСОВАНИЕ.

### Д 40. Каракули.

**Нормы: подражательно: 9 А+, 12 В; самопроизвольно: 12 А, 18 В.**

**Техника.** Ребенку дают лист бумаги и большой красный карандаш. Испытующий проводит каракули на этом листе и сейчас же дает ребенку карандаш, предлагая ему делать то же самое. По нашим данным имитация каракуль достигает нормы А к девяти месяцам и В — к двенадцати месяцам. Ребенку 12 и 18 месяцев можно уже предоставить чертить каракули самостоятельно. В возрасте 12 месяцев такого рода каракули выражаются нормой А, в возрасте 18 месяцев — нормой В.

**Пояснения.** Вопрос об общем значении рисования, как показателя уровня развития, будет рассмотрен в следующей главе. Здесь же следует отметить, что рисование должно систематически использоваться в качестве теста для определения умственного развития. В частности потому, что оно оставляет после себя объективные результаты. Эти результаты часто нуждаются в известного рода квалификации и пояснении, но в значительной мере они сами говорят за себя. Эти данные становятся еще более выразительными, если результаты последовательных испытаний собрать вместе.

В нашей клинической работе мы пользовались рисовальной бумагой зеленого цвета, причем давали ее даже девятимесячным детям, оставлявшим на ней обычно какой-либо след. Это могла быть всего только точка, получившаяся в результате ударяющего

стоящего. М. ...  
смаг. было в ...  
уровне ...  
имит. ...  
правильных ...  
создания от ...  
важные ...  
быть ...

Д 41

Нормы: 18 В; ...  
ние ... от ...

**Техника.** В то ...  
тит каракули, ...  
линию и ...  
добную же ...  
с целью ...  
линии; в ...  
ребенок ...  
образную ...  
относится ...  
приспособиться ...  
каракулям.

**Пояснения.** Этот ...  
данные (как, ...  
различению ...  
смысле он ...  
поведения.  
нашей ...  
группами  
этого типа ...

Д 42. ...

Нормы: ...  
...  
...  
...  
...  
...



стоккато, или же слабое и нетвердое царапанье; но и это рассматривалось как объективный результат. Двенадцатимесячный уровень характеризуется каракулями — самопроизвольными или имитирующими, — получающимися в результате более или менее правильных движений. Последовательные ступени детского рисования от простых каракулей до срисовывания (в 5 лет) дают важные данные для диагностической оценки и никогда не должны быть упускаемы при клиническом исследовании.

#### *Д 41. Проведение линии.*

*Нормы: 18 В; различение линии от круга: 18 А; различение линий от каракулей: 18 А.*

*Техника.* В то время, когда ребенок подражательно чертит каракули, испытующий проводит прямую вертикальную линию и словами и жестами предлагает ребенку провести подобную же линию. Эта процедура повторяется два или три раза с целью выяснить, будет ли ребенок, подражая, проводить только линию; в этом случае он получает в 18 месяцев норму В. Если ребенок может провести линию, то испытующий рисует кругообразную фигуру, чертя ряд кругов один на другом. Норма 18 А относится к тому случаю, когда ребенок оказывается в состоянии приспособиться к этой ситуации, перейдя от линии к круговым каракулям.

*Пояснения.* Этот простой, но весьма показательный тест дает данные (как, впрочем, и всякий другой тест) о способности к различению и оставляет после себя объективные результаты. В этом смысле он относится в значительной мере к рубрике приспособительного поведения. Следует вообще отметить, что мы не проводим в нашей классификации каких-либо резких границ между отдельными группами тестов. Имитирующее рисование требует более низкого типа способности, чем срисовывание.

#### *Д 42. Имитирующее черчение.*

*Нормы: вертикальная линия: 18 А, 24 В, 36 С; горизонтальная линия: 24 А+, 36 В; круг: 24 А, 36 С; крест: 24 А+, 36 В+.*

*Техника.* Испытующий проводит на листе бумаги вертикальную линию и затем передает его вместе с карандашом ребенку.



Если нужно, эта процедура повторяется несколько раз, причем она сопровождается поощряющими словами. Затем посредством подобной же процедуры ребенку предлагают провести имитирующим образом горизонтальную линию, две пересекающихся друг друга линии и круг. Определенные попытки к воспроизведению линий обозначаются вышеприведенными нормами.

**Пояснения.** Прежде чем перейти к имитирующему рисованию, следует дать возможность детям даже в возрасте двух лет срисовать круг с образца.

В этом возрасте лишь немногие дети в состоянии воспроизвести круг без помощи демонстрирующих движений испытующего, по одной лишь словесной инструкции: «сделай такой же»; это действие получает поэтому высокую норму 24 А+. Мы имеем вполне определенные данные, говорящие о том, что умение провести вертикальную линию (имитирующе) предшествует умению начертить горизонтальную линию.

Главным назначением этого теста является регистрация более высоких ступеней имитирующего различения, к которому относится тест Д 41.

Если ребенок проявляет (без внешнего побуждения) интерес к нарисованному образцу и готовность воспроизвести его, то следует сначала испытать его способность к копированию, а потом уже перейти к имитирующему рисованию. Срисовывание свидетельствует о более высоком уровне развития.

#### *Д 43. Копирующее черчение.*

**Нормы:** круг: 24 А+, 36 В, 48 С; крест: 36 А, 48 В; квадрат: 48 А, 60 С; треугольник: 48 А+, 60 В; призма: 60 В; шестиугольник: 60 А.

**Техника.** Ребенку дают карты, на которых ясно начерчены черным цветом ряд фигур, по одной на каждой карте: круг, квадрат, крест, крест, прямоугольный треугольник, призма, шестиугольник, ромб. Ребенка снабжают карандашом и отдельными листками бумаги для каждого рисунка, после чего перед ним кладут карты, одну за другой, причем испытующий каждый раз обращается к нему со словами: «Нарисуй для меня такое же, как это». Если ребенок колеблется, испытующий должен, не показывая движениями, поощрить его словами вроде: «Ведь ты на-

врно уже...  
совсем такое же...  
ребенку...  
способился к...  
нужно дать...  
тельно.

Ребенку ста...  
чае, если он чер...  
больше, чем на...  
не зависит от х...  
пересечении дру...  
сколько способе...  
ным и косоуголь...  
жительно, если...  
три линии и тре...  
младших детей...  
указаниями, дан...  
мана.

Оценка круга...  
спасходительна, ч...  
Хотя данные з...  
бенка к самопрон...  
нию к более юным...  
и поощрение.

#### *Д 44. Ко...*

Норма: 60 А+...  
Техника излож...  
ачиваются карандаш...  
то упрощает задачу...  
дай хочет получить...  
того рода з...  
Пояснения. Этот...  
ребенка для психолог...  
ребенка...  
для фигуры...  
для фигуры...  
для фигуры...



верно умеешь. Попробуй. Дай мне посмотреть, как ты рисуешь совсем такое же, как это». В отношении квадрата нужно дать ребенку возможность сделать три попытки, чтобы он мог приспособиться к надлежащей процедуре, а для черчения ромба нужно дать ему перо и чернила, хотя последнее не обязательно.

Ребенку ставят положительную отметку за круг в том случае, если он чертит замкнутую кривую линию, не продолжая ее больше, чем на половину пути. Положительная оценка крестов не зависит от характера углов, которые образуют линии при пересечении друг с другом; тем не менее стоит отмечать, насколько способен ребенок проводить различие между прямоугольным и косоугольным крестами. Треугольник оценивается положительно, если начерченная ребенком фигура включает в себе три линии и три угла. Рисунки квадрата и ромба должны у младших детей оцениваться более снисходительно, сообразно с указаниями, данными в «Измерении умственного уровня» Термана.

Оценка круга должна быть для двух или трех лет более снисходительна, чем для четырех лет.

Хотя данные задания служат и испытанием способности ребенка к самопроизвольному вниманию, тем не менее по отношению к более юным субъектам допустимо осторожное побуждение и поощрение.

#### **Д 44. Копирование ромба чернилами.**

**Норма: 60 А +.**

**Техника** изложена в предыдущем тесте. Если перо и чернила заменяются карандашом, то на это следует указать, поскольку это упрощает задачу. В исключительных случаях, если испытуемый хочет получить данные, однородные с данными предыдущей серии, такого рода замена допустима.

**Пояснения.** Этот классический тест сам по себе выдвигает ряд проблем для психологической монографии. В особенности интересен анализ ошибок и различных степеней приближения к правильной форме. Ромб есть не что иное, как два соединенных в одну фигуру треугольника; но умение срисовать треугольник не всегда означает умение срисовать ромб.



**Д 45. Прикладывает карту к линии.****Норма: 36 В.**

**Техника.** В связи с тестом на составление форм (см. П 63) испытующий отмечает, может ли ребенок надлежащим образом приложить прямоугольную карту к прямой линии. Норма 36 В.

**Пояснения.** Встречающиеся в этом тесте индивидуальные различия часто заслуживают быть отмеченными.

**Д 46. Обводит координируя движения.****Нормы: ромб: 36 А +, 48 В; крест: 48 В +, 60 С.**

**Техника.** Ребенку дают лист бумаги, на котором начерчены два двойных ромба и крест, составленный из двойных линий, между которыми образуется (так же, как и между линиями ромбов) дорожка. В одном из ромбов, служащем в качестве образца, испытующий проводит линию на этой дорожке. Затем он дает карандаш ребенку со словами: «Теперь проведи вокруг вот этого черту, но не касайся ни одной из этих линий». Если нужно, ребенку дают повторить попытку на другом ромбе. Положительная отметка дается, если при какой-либо попытке сделано не больше трех пересечений указанных линий. Подобным же образом производится с четырехлетками и пятилетками опыт с дорожкой вокруг крестообразной фигуры. Нормы оказываются следующими: 36 А + и 48 В для ромба и 48 В + и 60 С для креста.

**Пояснения.** Этот тест требует участия как умственной сферы, так и моторной координации, но центр тяжести должен лежать в последней; в особенности должен быть подчеркнут момент не-соприкосновения с линиями. Следует отмечать как характер реакции ребенка на это задание, так и объективные результаты.

**Д 47. Схватывание палочкой картонной рыбки.****Нормы: 48 В, 60 В, 60 В +.**

**Техника.** Материал теста, подробно описанный в другом месте, состоит из картонной рыбки, металлической палочки и листка пропускной бумаги, посредине которой начерчен мелом круг диаметром в 5 см. Испытующий говорит: «Давай ловить рыбу. Вот пруд, а вот рыба (при этом он ставит рыбку посреди белого



круга), а здесь место, где ты удишь. Теперь посмотрим, сумеешь ли ты поймать рыбку вот таким образом, пуская в ход одну руку, только одну руку». Ребенок должен сделать две попытки поймать рыбку правой рукой и две — левой рукой, причем в каждом случае первый раз рыбка обращена направо, второй раз — налево. Продолжительность отмечается отдельно для каждой попытки. Ребенок будет проявлять тенденцию переходить от одной руки к другой, поворачивать рыбку в более благоприятное положение или даже придерживать ее рукой, когда палочка вставляется в глаз. Если рыбка перевертывается, испытующий ставит ее снова на место. Он должен быть готов к тому, чтобы удерживать руку ребенка, каждый раз говоря: «Только одной рукой». Если этого оказывается недостаточно, то испытующий может, после двух или трех предупреждений, придерживать в течение двух секунд руку ребенка. По истечении минуты процедура заканчивается.

Задание считается выполненным в том случае, если одна из попыток ребенка увенчалась успехом (правой рукой в течение 15 секунд, а левой — в течение 30 секунд). Норма 48 В относится к тому и другому случаям. На пятилетнем уровне четыре успешных попытки в минуту обозначаются нормой В+, три в минуту — В.

*Пояснения.* С клинической точки зрения тест можно рассматривать как грубый метод измерения координации; но он значительно более полезен в качестве стимула для быстрого проявления индивидуальной активности.

#### **Д 48. Рисование человека.**

**Нормы: 48 А, 60 В.**

*Техника.* Дав ребенку чистый лист бумаги, испытующий как бы между прочим спрашивает: «Ты умеешь рисовать человека?». Если ребенок отвечает «нет», испытующий внушает ему, чтобы он попробовал, и записывает ответ. Этот ответ должен показать, проявляет ли ребенок критическое отношение или имеется какая-то задержка.

Когда ребенок кончает рисовать, испытующий спрашивает его, что он нарисовал. Это помогает в оценке фигуры и дает возможность обнаружить индивидуальные особенности. Нормой



48 А мы обозначаем тот случай, когда ребенок рисует фигуру со схематическими обозначениями глаз, рта, туловища, рук и ног; или лицо с глазами, носом, ртом и волосами; или какой-либо рисунок, линии которого должны передать комбинацию частей тела. Для четырехлетнего возраста наиболее обычным является круг с двумя прямыми линиями. Простые каракули, даже если ребенок называет это человеком, не считаются выполнением теста. В пять лет рисунок, в котором можно распознать человека, обозначается нормой В.

*Пояснения.* Некоторые указания по поводу клинического истолкования рисования будут даны в главе XV.

## ГЛАВА IX.

### НОРМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ.

#### СЛОВАРЬ.

#### Р 10. Произнесение звуков.

*Нормы:* 4 В, 6 А+, 9 В.

*Техника.* Из беседы с матерью, а часто также путем наблюдения испытующий может выяснить, начал ли уже ребенок четырех месяцев произносить простые звуки вроде аа, ии, ий, уу или другие комбинации гласных.

Кроме того он может исследовать модуляции, повторения и т. п. Если ребенок явно и определенно произносит два или больше различных звуков, то в возрасте четырех месяцев это выражается нормой В.

По отношению к детям более старшего возраста (шести и девяти месяцев) испытующий выясняет, произносят ли они «да-да», «ма-ма» или другие эквивалентные и ясно различимые слоги.

Нормы 6 А+ и 9 В относятся к выговариванию такого рода слогов.

*Пояснения.* Если испытующий имеет дело с интеллигентной матерью, то он может сделать более подробное исследование и составить краткий перечень различных звуков, произносимых ребенком. Следует, очевидно, проводить некоторое различие между звукопроизношением в форме лепетания и ранними членораздельными слогами. Более широкое и систематическое исследование даст, вероятно, более или менее определенные нормативные факты, касающиеся этого момента.

Нормы: 9 А, 9 В  
Техника. Из беседы с матерью, а часто также путем наблюдения испытующий может выяснить, начал ли уже ребенок четырех месяцев произносить простые звуки вроде аа, ии, ий, уу или другие комбинации гласных. Кроме того он может исследовать модуляции, повторения и т. п. Если ребенок явно и определенно произносит два или больше различных звуков, то в возрасте четырех месяцев это выражается нормой В. По отношению к детям более старшего возраста (шести и девяти месяцев) испытующий выясняет, произносят ли они «да-да», «ма-ма» или другие эквивалентные и ясно различимые слоги. Нормы 6 А+ и 9 В относятся к выговариванию такого рода слогов. Пояснения. Если испытующий имеет дело с интеллигентной матерью, то он может сделать более подробное исследование и составить краткий перечень различных звуков, произносимых ребенком. Следует, очевидно, проводить некоторое различие между звукопроизношением в форме лепетания и ранними членораздельными слогами. Более широкое и систематическое исследование даст, вероятно, более или менее определенные нормативные факты, касающиеся этого момента.

#### Р 12. I

Нормы: 18

Техника. Р

нарисованы че

сят его пазга

рисунками. П

очередн на к

должен помог

это обозначает

то это обозн

ков — нормой

Путем внимат

ные сведения

идеи. П

Пояснения

если он выпо

ме время бы

испытанием



## *Р 11. Употребление слов.*

**Нормы:** 9 А, 9 А+, 12 А+, 12 В, 12 С, 18 В.

**Техника.** Испытующий посредством опроса матери выясняет, сколько слов ребенок произносит безошибочно, и дает следующие обозначения: одно слово (кроме «да-да» и «ма-ма») — 9 А; два слова (кроме тех же) — 9 А+; три слова — 12 С; четыре слова — 12 В; пять слов — 12 А+ и 18 В.

**Пояснения.** Хотя существуют неизбежно различные вариации в отношении количества стимулов, однако лишь немногие дети лишены возможности усвоить несколько простых слов, относящихся к окружающей их обстановке. В той мере, в какой возможно для возраста от 12 до 18 месяцев определить эти слова, они становятся объективным показателем развития, который может иметь большое значение. Тест, выясняющий запас слов, считался лучшим тестом для более старших детей, и нет никакого основания полагать, что он имеет меньшее значение для раннего возраста. Мы сделали поэтому попытку составить грубый указатель слов, относящихся к последовательно восходящим возрастным уровням.

## *Р 12. Называние предметов на картинках.*

**Нормы:** 18 А, 18 А+, 24 В, 24 А, 36 В.

**Техника.** Ребенку дают две карты, на одной из которых нарисованы четыре простых предмета, на другой — шесть, и просят его назвать эти картинки. Сначала дается карта с четырьмя рисунками. Испытующий может, если нужно, указывать по очереди на каждый рисунок и поощрять ребенка, но он не должен помогать ему. Если ребенок называет один рисунок, то это обозначается нормой 18 А; если он называет два рисунка — нормой 18 А+; от пяти до семи рисунков — нормой 24 В, от восьми до девяти — нормами 24 А и 36 В. Путем внимательного опроса можно получить вполне достоверные сведения от матери; но опрос должен быть детальным и критическим.

**Пояснения.** Этот тест предъявляет известные требования и, если он выполнен точно, дает ценные результаты. Важно, чтобы все время был контакт с ребенком; однако этот тест является испытанием не только на одаренность, но и на живость внимания.



Хотя на реакцию несомненно влияет известным образом домашний опыт, однако сама по себе готовность к вниманию обусловлена в первую очередь степенью зрелости. Дети более высокого умственного уровня называют флаг, лист и звезду.

**Р 13. Называние пяти предметов.**

**Норма: 24 В+.**

*Техника.* Испытующий показывает ребенку по очереди ключ, копейку, перочинный ножик, часы и обыкновенный карандаш, спрашивая каждый раз: «Что это такое?» Если все пять предметов названы правильно, следует обозначить это нормой 24 В+.

*Пояснения.* Этот тест отличается от аналогичного теста стенфордской скалы, требующего, чтобы были правильно названы только три слова, и предназначенного для трехлетнего возраста. Но для трех лет это слишком легко. Этот тест можно применить и к 18 месяцам, но здесь он, вероятно, окажется менее показательным, так как затемняющее влияние опыта скажется здесь в большей мере.

**Р 14. Произнесение фразы.**

**Нормы: 18 А+, 24 В.**

*Техника.* Если испытующий может удостовериться путем непосредственного наблюдения или опроса матери, что ребенок соединяет надлежащим образом и со смыслом два слова, то тест для возраста 18 месяцев получает обозначение А +. Какая-либо простая фраза, употребленная для выражения соответствующей мысли, обозначается нормой 24 В.

*Пояснения.* Этот тест показателен и заслуживает большого внимания. Желательно, чтобы фразы и выражения, которые употребляет ребенок, записывались. Испытующий не должен принуждать к разговору боязливых или молчаливых детей. Он скорее услышит от ребенка фразы, если проявит терпение и безразличие.

**Р 15. Использование местоимений и множественного числа.**

**Нормы: 24 А+, 30 В.**

*Техника.* На основе наблюдения, производимого в течение испытания и дополненного информацией, полученной от матери



(если она интеллигентна), испытующий устанавливает, употребляет ли ребенок надлежащим образом местоимения «я», «ты», «меня», а также множественное число и прошедшее время. Для детей, живущих в семьях, где говорят на английском языке, нормой для двух лет является А +, для трех лет — В.

*Пояснения.* Вследствие того логического содержания, которое заключено в местоимении и множественном числе, правильное употребление этих форм имеет большое значение для обоих упомянутых возрастов. В известном смысле это одна из форм теста на запас слов. Если ребенок не имеет достаточной речевой практики дома, тест, конечно, приведет к ошибочному выводу.

#### *Р 16. Определение предметов.*

*Нормы: 48 А, 60 В.*

*Техника.* Испытующий говорит ребенку: «Ты видел стул. Ты знаешь, что такое стул. Скажи мне, что такое стул?» Подобным же образом ребенку предлагают определить лошадь, вилку, куклу, карандаш и стол, называя эти предметы в данном порядке. Четыре слова из шести дают нормы 48 А или 60 В.

#### *Р 17. Тест на запас слов.*

*Нормы: 60 В, 60 А.*

*Техника.* Пятилетнему ребенку дают первые 24 слова из словаря Стенфорда. Испытующий говорит ребенку: «Я хочу знать, сколько слов ты знаешь. Слушай внимательно и скажи мне: что такое апельсин?» Всякий ответ, указывающий на знакомство ребенка со значением слова, отмечается плюсом.

Знание от трех до восьми слов из указанного списка, дает норму 60 В, от восьми до двенадцати слов — 60 А. Если ребенок при применении вокабулярного теста обнаруживает необычно высокий уровень, то это значит, что можно применить в дополнение к дошкольной шкале тесты более повышенного типа.

*Пояснения.* Ценность вокабулярного теста общепризнана. Высокие нормы по этому тесту связаны обычно, хотя и не всегда, с общей высотой умственного уровня. Низкие нормы, однако не свидетельствуют в такой же мере об обратном, в особенности на более ранних возрастных ступенях. Следует всегда учитывать то обстоятельство, что словарь ребенка обусловлен в большой мере индивидуальными факторами.

1 Умственное развитие ребенка.



## ПОНИМАНИЕ.

**Р 20. Реагирование на слова.****Норма: 9 В+.**

**Техника.** Понимание или моторное реагирование на определенные слова может быть установлено посредством опроса матери, а иногда и путем наблюдения. Если это явление налицо у ребенка девяти месяцев, то оно заслуживает нормы В+.

**Пояснения.** Нам встречалось много случаев, когда ребенок уже в девять месяцев обладал способностью реагировать надлежащим образом на словесные стимулы. Например на вопрос: «где книга?» ребенок смотрит вокруг; на вопрос: «деточке холодно?» ребенок реагирует кашляньем; на вопрос: «ты большой?» ребенок реагирует подыманием рук кверху.

**Р 21. Указывание предметов на рисунках.****Нормы: 18 А, 18 А+, 24 В 24, В+.**

**Техника.** Ребенку дают те же рисунки, что и в тесте Р 12, но его просят, поощряя при этом жестами, показать тот или иной предмет на рисунке. Испытующий должен начать с четвертой карты и в первую очередь говорит: «Покажи мне ботинок».

**Пояснения.** Предъявляя к ребенку меньшие требования, чем обыкновенный словарный тест, этот тест имеет сходное значение с первым; при наличии контакта и при нормальной домашней обстановке он имеет большое клиническое значение. Если предметы нарисованы в простых контурах, то они узнаются скорее, чем сложные изображения этих же предметов.

**Р 22. Понимание предлогов.****Нормы: 24 В, 24 В+, 24, А+ 36 А.**

**Техника.** Этот тест заключается в том, что ребенок должен по команде класть мяч; задача теста — установить степень понимания ребенком обыкновенных предлогов. Испытующий дает ребенку по порядку следующие задания:

- а) положить мяч на ящик,
- б) положить мяч в ящик,
- в) положить мяч за ящик (или стул),
- г) положить мяч перед ящиком (или стулом),
- д) положить мяч под стул.

Нормы: 24 В, 24 В+  
Р 23. Понимание

Нормы: 48 В, 48 В+  
Техника. Ребенку дают  
жесты. Ребенок должен  
сказать: «Что делает мама?»  
пузырь на картинке? —  
что это именно мыльная  
пена ват одна мыльная  
мальчика, три — три  
пузырей и место для  
выполняют правильно  
мой 48 С. 52 в детстве  
реш случаев, что в

Пояснения. Этот тест  
реш и доставляет в  
как юности усвоили  
ные действия. Мы при  
значные числа 1172.

**Р 30. Называние****Норма: 18 А+.**

**Техника.** Ребенку да  
обращается к нему с  
этой картинке? Испыт  
я сдал из предметов  
последний называет по  
заетя нормой 18 А+.

**Р 31. Называние****Нормы: 24 А, 30 С.**

**Техника.** Ребенку да  
сказывает картинку с  
Пояснения. Этот тест  
содержит следующие



Нормы выводятся следующие: два правильно выполненных задания — 24 В, три — 24 В +, четыре или пять — 24 А + и 36 А.

**Р 23. Понимание значения четырех предлогов.**

(При рисовании.)

**Нормы: 48 В +, 48 С.**

**Техника.** Ребенку показывают картинку, на которой изображен мальчик, пускающий мыльные пузыри. Испытующий спрашивает: «Что делает мальчик?» Если нужно, даются пояснения, и пузырь на картинке обводят так, чтобы ребенок мог узнать, что это именно мыльный пузырь. Затем ребенка просят нарисовать один мыльный пузырь под стулом, два — над головой мальчика, три — позади мальчика и четыре — перед ним. Число пузырей и место должны быть отмечаемы отдельно. 90% детей выполняют правильно первые два задания, что выражается нормой 48 С. 52% детей помещают пузыри правильно во всех четырех случаях, что выражается нормой 48 В +.

**Пояснения.** Этот тест вызывает у четырехлетних детей интерес и доставляет в очень короткое время объективные данные, касающиеся усвоения ими предлогов и умения различать отдельные действия. Мы применяем такую же технику в тесте на значение чисел (П 72).

**РАЗГОВОР.**

**Р 30. Называние предмета на картинке № 1.**

**Норма: 18 А +.**

**Техника.** Ребенку дают картинку 1 (фиг. № 7), и испытующий она обращается к нему со словами: «Скажи мне, что ты видишь на этой картинке?» Испытующий может облегчить ответ, показывая один из предметов и энергично поощряя ребенка. Если последний называет по крайней мере один предмет, то это обозначается нормой 18 А +.

**Р 31. Называние предметов на картинке 1 или 2.**

**Нормы: 24 А, 30 С, 36 А.**

**Техника** та же, что и в предыдущем тесте (Р 30). Ребенку показывают картинку с голландским домиком.

**Пояснения.** Этот рисунок фигурирует в измерительной скале умственной одаренности Бинэ-Стенфорда. Интересно отметить



тить, что он применим к двухлетнему уровню. Для трех лет он слишком легок; но если вместо трех предметов должны называться четыре, тогда он подходит и к этому возрасту. В нашей группе из 50 трехлеток 18% детей назвало шесть предметов, 22% назвало четыре предмета и 92% назвало три предмета.

### ***Р 32. Употребление описательных слов.***

**Нормы:** 36 А+, 48 В.

**Техника.** Испытующий показывает детям трех и четырех лет ту же картинку, что и в тесте Р 30, и отмечает, имеется ли в ответе ребенка момент самопроизвольного описания картинки. Если ребенок употребляет одно или больше описательных слов, то для трех лет дается норма А+, для четырех лет — В.

**Пояснения.** Начало описания относится к трехлетнему возрасту. Но элементы описания восходят уже к 18-месячному уровню. Термен утверждает, что «описание редко можно встретить раньше пяти лет». В нашей нормативной группе из 50 детей мы нашли 12% вводящих известные элементы описания и даже истолкования. Например один ребенок дал следующее описание: «Тетя. Девочка плачет. Мама шлепает ее. Хлеб Киска. Корзина».

### ***Р 33. Описание рисунка.***

**Норма:** 60 А+.

**Техника.** Испытующий дает ребенку ту же картинку, что и в предыдущем тесте, но при этом спрашивает его: «Что нарисовано на этой картинке?» Больше половины ответов на этот вопрос должны носить описательный характер. Можно пользоваться стандартами Бинэ.

**Пояснения.** Скала Бинэ-Стенфорда предназначает этот тест для семилетнего возраста, но его можно применять к пятилеткам с более высоким уровнем развития. В этом случае он обозначается нормой 60 А+.

### ***Р 34. Истолкование юмористической картинки.***

**Нормы:** 60 В+, 60 В.

**Техника.** Испытующий показывает ребенку смешную картинку, на которой нарисован мужчина, зацепивший удочкой за башмак, и затем обращается к ребенку со словами: «Тебе нра-

даться с...  
дуют за...  
ший сл...  
ответ. Если...  
то д...  
ответ или...  
зывает...  
дает и интерпрет...  
мой В. В этом...  
строгой: кроме...  
задержки. С д...  
смысле самопр...  
тие юмора.

Р 40.

Нормы:

Техника.

тующий може...  
стые слова по...  
нужден в это...  
ребенок часто...  
чае, если он...  
Скажи: киз...  
если ребенок...  
одного или дв...  
ществовавшем...  
тестах, положи...  
пательный.

Р 41. Н

Норма: 24

Техника. I

сказать «мама...  
пресат сказа...  
этого — где т...  
требуют повто...  
дят слова без...  
тест определя...



вятся смешные вещи, правда? Вот это смешно или нет?» Следует записать самопроизвольный ответ ребенка. Затем испытующий спрашивает: «Почему это смешно?» и снова записывает ответ. Если последний содержит в себе элемент интерпретации, то дается норма В +. Если же ребенок дает отрицательный ответ или вовсе не отвечает, то ему таким же образом показывают картинку с танцующими в кругу котятами. Если ребенок дает интерпретирующий ответ, то это следует обозначить нормой В. В этом тесте оценка ответов ребенка не должна быть строгой; кроме того следует широко учитывать индивидуальные задержки. С другой стороны, следует оценивать в положительном смысле самопроизвольность разговора и определенное восприятие юмора.

#### ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ.

##### *Р 40. Повторение произнесенных слов.*

*Нормы: 12 А +, 18 А.*

*Техника.* Посредством опыта или из беседы с матерью испытующий может установить, способен ли ребенок повторить простые слова после того, как он выслушал их. Испытующий вынужден в этом тесте прибегнуть к содействию матери, так как ребенок часто отвечает на словесный стимул только в том случае, если он исходит от матери, когда она, например, говорит: «Скажи: киска». Отрицательная отметка ставится в том случае, если ребенок оказывается в состоянии повторить не больше одного или двух слов, с которыми он освоился благодаря предшествовавшему упражнению. Здесь, как и во многих других тестах, положительный результат более показателен, чем отрицательный.

##### *Р 41. Повторение трех или четырех слогов.*

*Норма: 24 А.*

*Техника.* Испытующий начинает с вопроса: «Ты можешь сказать «мама»? Теперь скажи: «мой Мишка». Далее ребенка просят сказать: «смотри, кошка», затем: «у меня мяч»; после этого — «где твой папа?» Если ребенок понимает, что от него требуют повторить фразу, а не ответить на нее, и воспроизводит слова без ошибки, то для двух лет дается норма А. Этот тест определяет одинаково как способность ребенка понять



задание, так и его способность к воспроизведению. Для среднего двухлетнего ребенка тест слишком труден.

### **Р 42. Повторение шести слогов.**

**Норма: 36 С.**

**Техника.** Испытующий применяет ту же процедуру, что и в предыдущем тесте, но начинает с фразы: «у меня есть мяч». Он произносит слова отчетливо и естественным голосом. Первую фразу можно раз или два повторить, но следующие две фразы должны быть произнесены только один раз. «Кошка спит. Ей тепло». «Летом очень жарко». Задание считается выполненным, если ребенок повторяет после однократного произнесения, по крайней мере, одну фразу без ошибок.

### **Р 43. Повторение двенадцати слогов.**

**Норма: 48 В +.**

**Техника** та же, что и в предыдущем тесте. Произносятся следующие фразы. 1. «Мальчика зовут Ваней; он очень добрый». 2. «Мы едем в деревню. Там очень хорошо». 3. «Когда идет паровоз, ты слышишь свисток».

### **Р 44. Повторение четырех чисел.**

**Нормы: 48 В +, 60 В.**

**Техника.** Испытующий говорит: «Слушай, я сейчас назову несколько чисел и после этого я хочу, чтобы ты повторил их точно так же, как я. Слушай внимательно и повтори их точно так же». Испытующий произносит (а) 4, 7, 3, 9, (б) 2, 8, 5, 4, (с) 7, 2, 6, 1. Если нужно, первые четыре цифры (а) для повторения повторяются, но следующие ряды произносятся только по одному разу. Промежуток времени от одной цифры до другой должен быть немного меньше секунды.

Знак плюс ставится в том случае, если ребенок после однократного слушания правильно воспроизводит один из рядов.

### **Р 45. Повторение пяти чисел.**

**Нормы: 48 А +, 60 А.**

**Техника** та же самая, что и выше. Произносятся следующие три ряда цифр: (а) 3, 1, 7, 5, 8, (б) 4, 2, 8, 3, 5, (с) 9, 8, 1, 7, 6. Знак плюс ставится, если ребенок правильно воспроизводит один из рядов.



**Р 46. Произношение.**

**Нормы: 48 А, 60 В.**

**Техника.** Когда проводятся тесты на повторение фраз, желательно, чтобы испытующий отмечал произношение ребенка. Для этой цели особенно подходит фраза: «когда идет паровоз, ты слышишь свисток». Дети могут быть грубо разделены на две группы: с относительно инфантильным и с неинфантильным произношением. Вторая группа получает норму А в четыре года и В — в пять лет.

**Пояснение.** Следует дать пояснения в описательной форме и точную запись плохо произносимых слогов.

**ГЛАВА X.**

**НОРМЫ ПРИСПОСОБИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.**

**КООРДИНАЦИЯ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ И РУК.**

**II 10. Следование глазами за движущимся лицом.**

**Норма: 4 С.**

**Техника.** Мать сажает ребенка к себе на колени, и испытующий начинает ходить взад и вперед в пределах поля зрения ребенка. Если обнаруживается, что ребенок замечает испытующего и, хотя бы в слабой степени следует за ним глазами, тест считается выполненным. Если оказывается трудным уловить направление внимания ребенка, то можно, опуская и подымая оконную штору, установить, замечает ли это ребенок.

**Пояснения.** Задача этого простого теста — установить, реагирует ли ребенок на резкие зрительные раздражения и развито ли у него рудиментарное восприятие. В нашей группе все пятидесят детей выполнили этот тест. Если у ребенка в возрасте четырех месяцев явно отсутствует реакция на большие движущиеся предметы, то следует ожидать замедления в умственном развитии. Мы, конечно, оставляем в стороне специфические сенсорные дефекты.

**II 10. Следование глазами за передвигаемой тарелкой.**

**Норма: 4 В.**

**Техника.** Перед глазами ребенка, на расстоянии 20 см держат белую эмалированную тарелку, обращенную к нему



плоской поверхностью. Затем испытующий медленно двигает тарелку справа налево, чтобы установить, следует ли ребенок за ней координированными движениями глаз. После этого тарелкой машут вверх и вниз и отмечают, имеет ли место подобное же следование глазами. Норма 4 В дается при том условии, если в обоих случаях наступает быстрая и ясно выраженная реакция.

*Пояснения.* Этот тест не так прост, как он кажется. Повидимому, существует много факторов, обуславливающих вариации в реакции. Наблюдаются заметные индивидуальные различия в отношении направления, точности и быстроты реакции. Контроль над латеральным движением приобретается раньше, чем над вертикальными. Иногда наблюдается тяжелый функциональный нистагм, но это бывает, вероятно, в большинстве случаев у умственно дефективных детей. Испытующий вынужден иногда сделать ряд настойчивых попыток, прежде чем появится реакция. Иногда ему приходится отвлекать внимание ребенка от окна или какого-либо другого конкурирующего раздражителя. Зависимость данной реакции от посторонних факторов означает, что ее отсутствию не следует придавать слишком большого значения.

У четырех из наших ребят реакция не наблюдалась ни в латеральном, ни в вертикальном направлениях, у трех ее не было в вертикальном направлении. Прежде чем дать оценку каждому из факторов, следует тщательно исследовать всю ситуацию.

## II 11. Мигание в ответ на резкий звук.

*Норма: 4 С.*

*Техника.* Испытующий держит перед глазами ребенка, на расстоянии около 10 см, эмалированную тарелку, обращенную к ребенку вогнутой поверхностью. Затем он берет ложку и отрывисто и резко ударяет ею о тарелку. При этом отмечается, мигает ли ребенок.

*Пояснения.* Этот тест очень интересен, так как он не заключает в себе никакой неопределенности или сомнительности, присущих двум следующим тестам, в которых применяются зрительные раздражения.

Все наши дети после первого же удара о тарелку тотчас мигали. Хотя в только что описанных тестах мы отнюдь не

располагаем оди  
реакциями, но  
получили диффе  
можно произве  
дение.

## II 11.

*Норма: 4 В*

*Техника.* В  
испытующий на  
влет руку, как  
ребенок рефлек  
несколько раз,  
раза явно реаг

*Пояснения.*

II 10, относяте  
четырехмесячно  
неустойчивой о  
ких-то неизве  
в начале исслед  
мых перемен  
в конце испыт  
придавать боль  
детей выполнили  
так что на этом  
исключением слу

*Норма: 4 А*

*Техника.* Это  
здесь занимает к  
жит его за конч  
в центральных ди  
вертикальном, то  
сбоку и держа к  
исходило именно  
*Пояснения.*  
нен себе



располагаем однообразной формой контроля над зрительными реакциями, но тот факт, что даже при такой грубой технике мы получили дифференцированные ответы, означает, что в этой области можно произвести более точное и более показательное наблюдение.

### **II 11. Мигание в ответ на взмах руки.**

**Норма: 4 В.**

**Техника.** В то время как ребенок сидит на коленях у матери, испытующий на расстоянии до 10 см от глаз ребенка раскрывает руку, как бы желая ударить; при этом отмечается, мигает ли ребенок рефлексивно или нет. Если нужно, опыт повторяется несколько раз, и тест считается выполненным, если ребенок два раза явно реагирует миганием.

**Пояснения.** Некоторые замечания, сделанные по поводу теста II 10, относятся и к настоящему тесту. Зрительный механизм четырехмесячного ребенка обладает, очевидно, относительно неустойчивой организацией и в сильной степени зависит от каких-то неизвестных факторов. Ребенок, который не мигает в начале исследования, может, при отсутствии каких-либо видимых перемен в окружающих условиях, начать реагировать в конце испытания. Поэтому отсутствию реакции не следует придавать большого значения. Однако в нашей группе 84% детей выполнили тест. В шесть месяцев выполнили тест все 100%, так что на этом уровне он не имеет нормативной ценности, за исключением случаев явной отсталости.

### **II 11. Мигание на карандаш.**

**Норма: 4 A+, 6 В.**

**Техника.** Этот тест есть вариация предыдущего. Место руки здесь занимает карандаш (в полную длину). Испытующий держит его за кончик и внезапно подносит к глазам ребенка в центральных диаметрах зрительного поля попеременно то в вертикальном, то в горизонтальном положении, сам при этом стоя сбоку и держа карандаш таким образом, чтобы раздражение исходило именно от него, а не от руки испытующего.

**Пояснения.** Этот тест интересен потому, что он был выполнен небольшим процентом четырехмесячных детей, а также по-



тому, что между ним и предыдущим раздражением существует несомненное различие. Возможно, что мигательная реакция на карандаш свидетельствует о несколько более высокой нервной организации, чем реакция на руку.

## II 12. Реагирование на бумагу.

**Нормы:** 4 С, 4 А.

**Техника.** В то время как ребенок лежит на столе, испытующий берет кусок бумаги размером в обыкновенный почтовый лист, держа его за угол, и кладет его всею поверхностью на лицо ребенка. При этом не должно быть никакого давления, кроме давления бумаги. Затем испытующий смотрит на бумагу, чтобы отметить реакцию ребенка. Какая бы то ни было реакция достаточна, чтобы тест считался выполненным.

Мы принимаем норму 4 А для тех детей, которые производят определенные защитные движения рукою, схватывая бумагу или отстраняя ее.

**Пояснения.** Из пятидесяти четырехмесячных детей только восемь произвели защитное движение рукою; эта способность, повидимому, связана с повышенным моторным развитием в других направлениях. Большая часть реакций вариировала от простого повышения активности до криков протеста. Часто единственной реакцией было более усиленное движение ртом или поворачивание головы. Описанный тест имеет, вероятно, известное клиническое значение, так как с его помощью можно обнаружить, с одной стороны, крайние случаи полной пассивности, с другой — случаи ускоренного развития.

## II 13. Ребенок замечает ложку или кубик.

**Норма:** 4 В+, 4 А, 6 В.

**Техника.** В то время как ребенок сидит в удобном положении у матери на коленях, на стол кладут ложку. Испытующий отмечает, замечает ли ребенок непроизвольно ложку или нет. Если нет, то испытующий берет ложку, размахивает ею перед глазами ребенка и бросает ее на стол или пытается как-нибудь иначе привлечь к ней внимание ребенка. Даже если ребенок только после этого обращает внимание на ложку, тест считается выполненным. Испытующий может также положить

ложку в руку ребенка и  
нее внимание. В этом  
ным же образом можно  
4 А и 6 В.  
Пояснения. Этот тест  
восприятия по сравнению  
предыдущими тестами. Если  
реакция обнаруживается

## II 13. Реб

**Норма:** 6 В+.

**Техника.** Испытующий  
непосредственно перед  
тот мог легко достать е  
ребенок шарик и дел  
Если ребенок сразу зам  
Если ребенок не замеч  
всего не попытки, чтоб  
перемещать шарик с о  
поверхность стола быст  
теста — установить, мож  
предметом и реагироват  
реакция имеет место, то

**Пояснения.** Этот те  
для четырехмесячных.  
что избирательное пред  
предметам; однако в ко  
начинает уже проявлят  
видим р хлебным кро  
теста с шариком — пре  
восприятия у шестимес  
для технических тру  
для этой цели;  
случаях зам

## II 14. Схва

**Норма:** 4 А+, 6 С.

**Техника.** Та же, что  
предыдущий тест.



ложку в руку ребенка и заметить, обращает ли последний на нее внимание. В обоих случаях дается норма 4 В+. Подобным же образом можно дать кубик, ставя в этом случае нормы 4 А и 6 В.

*Пояснения.* Этот тест указывает на более высокий уровень восприятия по сравнению с тем уровнем, какой требовался предыдущими тестами. Если ложку положить ребенку в руку, то реакция обнаруживается иногда легче.

### II 13. Ребенок замечает шарик.

*Норма: 6 В+.*

*Техника.* Испытующий берет один из шариков и кладет его непосредственно перед ребенком на таком расстоянии, чтобы тот мог легко достать его. Испытующий отмечает, замечает ли ребенок шарик и делает ли он усилия, чтобы достать его. Если ребенок сразу замечает его, то это отмечается в протоколе. Если ребенок не замечает шарика тотчас, следует сделать повторные попытки, чтобы возбудить его внимание; следует далее перемещать шарик с одного места на другое или класть его на поверхность стола быстрым нисходящим движением; цель этого теста — установить, может ли ребенок наблюдать за маленьким предметом и реагировать на него. Если у ребенка шести месяцев реакция имеет место, то ставится норма А+.

*Пояснения.* Этот тест можно сравнить с тестом с ложкой для четырехмесячных. Восприятие в раннем возрасте таково, что избирательное предпочтение отдается большим и массивным предметам; однако в конце первого полугодия жизни ребенок начинает уже проявлять внимание и к маленьким предметам, например хлебным крошкам, ниткам, шнуркам. Задача нашего теста с шариком — произвести грубое измерение способности восприятия у шестимесячного ребенка. Тест не связан с большими техническими трудностями и кажется нам весьма подходящим для этой цели; он, вероятно, обнаружит значительную ценность в случаях заметной отсталости в общем развитии.

### II 14. Схватывание ложки со стола.

*Нормы: 4 А+, 6 С.*

*Техника* та же, что и в предыдущем тесте, но здесь испытующий пытается установить, в состоянии ли ребенок даже при



самых благоприятных условиях схватить ложку и поднять ее со стола.

*Пояснения.* В нашей группе четырехмесячных только 10% детей были в состоянии схватить ложку со стола. Эта способность несомненно связана с относительно повышенной моторной организацией. Важно, чтобы не были отмечены плюсом те дети, которые хватают ложку и держат ее или даже манипулируют с ней под влиянием чисто рефлекторной тактильной реакции. Чтобы тест считался выполненным, действия ребенка должны заключать в себе элемент явного доставания предмета, так как задачей теста является провести различие между рефлекторным схватыванием и первыми реакциями доставания.

### II 15. Реагирование на висящее кольцо.

*Норма: 4 С.*

*Техника.* Младенец лежит на столе в дорзальном положении. Непосредственно над его лицом висит кольцо, которое качают, чтобы привлечь к нему внимание ребенка. Можно даже дать кольцу коснуться лица ребенка, чтобы таким путем стимулировать реакцию. Тест считается выполненным, если ребенок явно замечает висящее кольцо или начинает в ответ двигать рукой или ладонью. Часто, однако, хотя раздражающий стимул и привлекает к себе внимание ребенка, хватательные движения не имеют места.

*Пояснения.* Почти все наши субъекты (95%) выполнили этот тест. В этом возрасте заметить висящее и качающееся кольцо, вероятно, легче, чем заметить ложку на столе или держать ее в руке. Поэтому первое наблюдается чаще. Невыполнение этого теста само по себе не означает замедления или дефекта в умственном развитии; чтобы установить такого рода диагноз, требуется очень тщательное исследование.

### II 15. Доставание качающегося кольца.

*Нормы: 4 А, 6 В, 6 В+, 9 В, 12 В.*

*Техника.* Для четырехмесячных процедура та же, что и в предыдущем тесте, но ребенок должен сложить руки вместе так, чтобы кольцо очутилось между ними. Реакции доставания кольца от четырехмесячного ребенка ожидать нельзя. Лишь

немногие в соответствии с нормой к нему обещают, что в этом возрасте достать кольцо, но не достают. Шестимесячного ребенка колени матери. Кольцо висит перед его лицом. Если нормой В. Если он схватит и довольно высоко над головой. В возрасте девяти месяцев реакцию и пытается и тянет. Двенадцатимесячный, то м. веревку, за которую подвешено хватать ее. Для шестимесячного висеть одну веревку, что доставания.

*Пояснения.* В этом тесте дарты невозможно; но опыты свои собственные клинические в отношении данной реакции. Различные уровни. Для 12-месячного не имеет большой ценности. Обнаруживает ли ребенок интерес к веревке.

### II 16. Доставка ложки.

*Нормы: 4 А+, 6 В, 9 С.*

*Техника.* Испытующий держит ложку над ребенком, чтобы ребенок мог видеть ее. Ребенок мог легко ее заметить. Для более старших детей держать ложку несколькими пальцами и степень точности. В возрасте она даже может быть относительно. В возрасте она должна быть. В возрасте она должна быть. В возрасте она должна быть.



немногие в состоянии прямо ухватиться за кольцо; но прикоснуться к нему обеими руками, как описано только что, сумели 43% детей этого возраста. Если ребенок делает лишь усилия, чтобы достать кольцо, но не достает его, тест не считается выполненным.

Шестимесячного ребенка не кладут на стол, а сажают на колени матери. Кольцо висит на расстоянии около 30 см над ним перед его лицом. Если он схватывает его, это обозначается нормой В. Если он схватывает его, когда оно висит неподвижно и довольно высоко над головой ребенка, то ставится норма В+. В возрасте девяти месяцев ребенок способен на более сложную реакцию и пытается потянуть кольцо вниз. Если перед нами двенадцатимесячный, то мы регистрируем, замечает ли ребенок веревку, за которую подвешено кольцо, и проявляет ли он стремление хватать ее. Для шести-и девятимесячных можно оставить висеть одну веревку, чтобы отметить реакции хватания и доставания.

*Пояснения.* В этом тесте установить совершенно точные стандарты невозможно; но опыт поможет испытующему установить свои собственные клинические стандарты и дифференцировать в отношении данной реакции последовательно восходящие возрастные уровни. Для 12-месячных тест в настоящей своей форме не имеет большой ценности; однако интересно отметить, обнаруживает ли ребенок в какой-либо мере избирательный интерес к веревке.

## II 16. Доставка ложки.

*Нормы:* 4 А+, 6 В, 9 С.

*Техника.* Испытующий держит ложку в таком положении, чтобы ребенок мог видеть ее всю и на таком расстоянии, чтобы ребенок мог легко ее заметить и схватить. Если тест производится над более старшими детьми (6, 9 и 12 месяцев), то следует держать ложку несколько дальше, чтобы лучше определить направление и степень точности реакции. Четырехмесячным следует, напротив, по возможности облегчить реакцию, так как в этом возрасте она даже при самых благоприятных условиях появляется относительно редко. В шесть месяцев реакция доставания должна быть непосредственной и точной, то же относится к девяти месяцам; в отношении двенадцатимесячных следует специально отмечать, задерживается ли, когда ребенок



схватывает ложку, реакция поднесения руки ко рту. В шесть и девять месяцев ребенок получает знак плюс, даже если он тотчас подносит ложку ко рту.

*Пояснения.* Реакция доставания имеет в младенческом возрасте огромное значение. Различия в быстроте, направлении и точности реакции находятся несомненно в корреляции с состоянием умственного развития ребенка. Поэтому явное наличие реакции доставания в возрасте четырех месяцев представляет особый интерес. В какой именно мере такое раннее развитие этой реакции может служить показателем умственной одаренности, может быть установлено, конечно, лишь путем дальнейших, более точных данных.

#### ПОДРАЖАНИЕ.

#### II 20. Имитирующее ударяние ложкой о чашку.

*Нормы: 9 А, 12 В.*

*Техника.* Испытующий ударяет ложкой о чашку посредством размешивающих или махательных движений. Тест считается выполненным, если ребенок посредством подобных же движений производит шум.

*Пояснения.* Наши данные по этому тесту недостаточны, но мы его включили потому, что он обещает быть ценным с точки зрения определения имитирующей способности у девятимесечных и двенадцатимесечных детей. При применении этого и других подобных тестов испытующий должен, конечно, учитывать, что действие ребенка может симулировать имитацию, не будучи таковой в действительности.

#### II 21. Ребенок звонит в колокольчик.

*Нормы: 9 А, 12 В.*

*Техника.* Испытующий звонит в обыкновенный ручной колокольчик и затем кладет его в руки девятимесячного ребенка. Если последний намеренно звонит в колокольчик, то тест считается выполненным. Норма для девятимесечных — А, для двенадцатимесечных — В.

*Пояснения.* Значение этого теста не вполне ясно. У двенадцатимесечных сюда входит элемент имитации, и этим фактором

объясняется  
дует выработ

#### II 22. Имитирующее

*Норма: 1*

*Техника.*

ленькую рези  
сжимает ее,  
чтобы он сде  
восемнадцатим  
от успеха или

*Пояснения.*

тесную связь с  
ить тем или  
ние на данных

В этом тест  
точности и жни  
чия в эмоциона  
торого данная с

*Нормы: 12 В*

*Техника.* Исп

из беспорядке  
из двух или

дет ребенка по  
двенадцати мес

сок на другой  
норма В; ес

ли три, то А. Н

д двенадцатимесячном в

стро к шину из

норма равна В.  
из четырех и более  
Пояснения. То



объясняется отчасти увеличение числа успешных случаев. Следует выработать более точный тест подобного же рода.

## **II 22. Имитирующее сжатие свистящей куклы.**

**Норма: 12 А, 18 В.**

**Техника.** На стол прямо перед ребенком кладут 'ничком' маленькую резиновую свистящую куклу. Испытующий с силой сжимает ее, чтобы вызвать свист. Затем куклу дают ребенку, чтобы он сделал то же самое. Как двенадцатимесячным, так и восемнадцатимесячным отметка ставится в зависимости просто от успеха или неуспеха попытки.

**Пояснения.** Самопроизвольное подражание имеет несомненно тесную связь с умственным уровнем. Поэтому интересно установить тем или иным путем, имеет ли место такого рода подражание на данных возрастных уровнях.

В этом тесте обнаруживаются индивидуальные различия в точности и живости реакции. Точно так же наблюдаются различия в эмоциональной реакции; у нас был один ребенок, у которого данная ситуация вызвала явный испуг.

## **II 23. Постройка из блоков.**

**Нормы: 12 В, 12 В+, 12 А, 18 В, 18 А, 24 В.**

**Техника.** Испытующий берет кучу красных блоков и кладет их в беспорядке перед ребенком. Затем испытующий строит башню из двух или трех блоков и движениями и словами приглашает ребенка построить такую же. Если ребенок в возрасте двенадцати месяцев реагирует надлежащим образом, кладя один блок на другой или на башню, построенную испытующим, ставится норма В; если он складывает два блока, то норма равна В+, если три, то А. Норма поднимается до А также в том случае, если к башне из двух блоков добавляются еще три. В восемнадцатимесячном возрасте складывание трех блоков обозначается нормой С, складывание четырех — нормой А; но если ребенок строит башню из трех блоков самостоятельно, имитируя модель, то норма равна В. Для двухлетнего возраста постройка башни из четырех и более блоков обозначается нормой В.

**Пояснения.** Тесты по складыванию блоков, которые занимают такое видное место в наших скалах, несомненно обнаруживают



прогрессивные степени ловкости и моторной зрелости. Имитирующая постройка башни наблюдается в возрасте двенадцати месяцев очень часто и требует воспроизведения модели. В этом тесте в процессе испытания обнаруживаются степень развития моторной координации и такие индивидуальные качества, как старательность и трудолюбие. Реакции на блоки так легко вызвать, они так характерны и объективны, что испытующий может с успехом выработать на основе своего наблюдения конкретные формулы этих реакций для различных возрастных уровней.

### **II 24. Постройка моста.**

**Нормы:** 24 А, 36 В.

**Техника.** Испытующий строит из трех блоков простой мост, кладя третий блок перпендикулярно на углы двух опорных блоков. Тест считается выполненным успешно, если ребенок делает сооружение из трех блоков, воспроизводящее образец; но при этом он должен намеренно установить опорные блоки, а не случайно положить третий блок на два смежных.

**Пояснения.** Этот тест связан с определенной способностью к практическому комбинированию и требует для своего выполнения таких же функций, какие лежат в основе рисования с модели. Для двух лет норма равна А, для трех — В.

У двухлетки можно еще обнаружить тенденцию добавить что-либо к модели, данной испытующим. Такого рода реакция однако не должна оцениваться как успех.

### **II 25. Постройка ворот из блоков.**

**Нормы:** 48 А, 48 А+, 60 В.

**Техника.** Материал для этого теста состоит из десяти красных блоков. Ребенку говорят: «Закрой глаза, и я для тебя что-то построю». Ответ ребенка записывается, а если он обнаруживает нежелание закрыть глаза, то испытующий начинает строить, закрыв ящиком от взора ребенка, модель ворот из пяти блоков. Затем он показывает ворота ребенку и говорит ему: «Теперь сделай для меня точно так же». При этом испытующий побуждает и поощряет ребенка, чтобы вызвать начальную попытку; но не дает никаких дальнейших указаний, если только ребенок не начинает строить чего-нибудь совершенно другого.

В случае не-  
лагает ребенку  
только одной  
бинируются от  
ная процедура  
Положительна  
нок установит  
трично. Если  
страции, то не  
демонстрирова  
ная норма (с  
Пояснения

тестов, начат  
возраста. Кон  
руживаются

II

Нормы:

Техника.

красных бло

глаза, говоря

Если ответ р

его записыва

тесте. Испыту

пеньки и при

смотри, четыр

сделать так

разрушает по

ницу для мен

чтобы четыре

пеньки, то те

наличии затру

ние выше 1

ризован по от

(из 50 детей

выше 30 сек

Если же ребен

вается, то он

в 3 лет



В случае неуспеха испытующий строит другую модель и предлагает ребенку следить за постройкой. При этом он пользуется только одной рукой, чтобы ребенок мог легко видеть, как комбинируются отдельные части. Затем повторяется вышеизложенная процедура и регистрируется сделанное ребенком сооружение. Положительная отметка ставится лишь в том случае, если ребенок установил блоки правильно, хотя и не обязательно симметрично. Если ребенок построил ворота с первого раза без демонстрации, то норма равна 48 А; если же сначала нужно было демонстрировать, то норма равна 48 В+. Для пятилеток суммарная норма (с демонстрацией или без нее) равна В.

*Пояснения.* Это полезный тест. Он доводит серию имитативных тестов, начатую от двенадцатимесячного уровня, до пятилетнего возраста. Контакт с ребенком устанавливается легко. Сразу обнаруживаются степень внимания и индивидуальные черты.

## **II 26. Постройка лестницы из блоков.**

*Нормы:* 48 А+, 60 В+.

*Техника.* Материал состоит, как и в тесте II 25, из десяти красных блоков, и испытующий снова просит ребенка закрыть глаза, говоря ему: «Я хочу опять построить что-то для тебя». Если ответ ребенка показателен в каком-нибудь отношении, то его записывают и продолжают процедуру так, как в предыдущем тесте. Испытующий делает из блоков лестницу в четыре ступеньки и приглашает ребенка посмотреть на нее, говоря: «Посмотри, четыре ступеньки: одна, две, три, четыре. Ты можешь сделать так же? Попробуй». Подождав секунду, испытующий разрушает постройку и говорит ребенку: «Теперь построй лестницу для меня». Отмечается время. Так как мало вероятно, чтобы четырехлетка был в состоянии успешно построить ступеньки, то тест свидетельствует о степени настойчивости при наличии затруднений. Если ребенок намеренно работает в течение свыше 1 минуты и 15 секунд, то он может быть охарактеризован по отношению к этому тесту как весьма настойчивый (из 50 детей 10 работали таким образом). Если он работает свыше 30 секунд, то он должен быть признан настойчивым. Если же ребенок делает только одну попытку и затем отказывается, то он характеризуется как ненастойчивый. К ребенку,



который делает несколько попыток и лишь затем бросает свое намерение, можно применить термин чрезвычайно настойчивый.

**Пояснения.** Замечания, сделанные в ходе испытания, показывают, что этот тест может служить для исследования как наблюдательности, так и исполнительности. Он как бы венчает серию блоковых тестов, которые применяются во всех возрастных группах, начиная с 4-месячных. Он выявляет высшую ступень приспособительного поведения, возможную в дошкольном возрасте.

### II 27. Складывание бумаги.

**Нормы:** 18 A+, 24 B, 24 A+, 36 B+, 36 A, 48 B, 60 C.

**Техника.** Листок бумаги почтового размера складывается вдвое в поперечном направлении посередине. Его можно сложить еще вдвое и вчетверо. Затем ребенку дают другой листок бумаги и говорят: «Сделай так же, как я». Однократное складывание обозначается для восемнадцатимесячных нормой A+, для двухлеток — нормой B. Двухлетки могут сложить бумагу вчетверо, причем складки должны совпадать одна с другой. В этом случае успешная имитация обозначается для двух лет нормой A+, для трех лет B+. Для трех лет задание усложняется третьей диагональной складкой; успешное выполнение его в этом возрасте заслуживает нормы A, в возрасте четырех лет — нормы B и в возрасте пяти лет — нормы C.

**Пояснения.** Этот тест может быть отнесен к группе моторных тестов, так как он требует определенной координации и точности движений; но он относится также и к умственной сфере. Далее он дает возможность проявиться индивидуальным особенностям. Тест очень полезен и удобен. Кроме того он оставляет после себя объективные результаты: листки бумаги можно пронумеровать и подшить к соответствующим протоколам.

### НАХОЖДЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ.

#### II 30. Поиски упавшей ложки.

**Нормы:** 6 B, 6 A, 9 C.

**Техника.** На край стола кладется ложка тотчас после того, как ребенок играл ею и когда он ею еще интересуется. Затем ложку внезапно роняют или бросают на пол. Испытующий от-

мечает, об  
нием, что  
ли он тот  
Сознани  
чено в про  
ного возра  
если ребен  
месяцев кол  
(93%), что  
Пояснени

на упавшую  
стствует явлен  
говорим, что  
вать «знание  
месяцев, реак  
нении выраж

#### II 31. I

**Нормы:** 6

**Техника.** I

бков и броса  
Можно даже  
внимание реб  
накрывает его  
ручку чашки  
ного на чашку

Если ребен  
поднимает чаш  
и схватывает е  
шестимесячных  
стремление овл

месячных овл  
Потому для  
нормой C, овла  
86% детей опр  
здесь до C.

Пояснения.  
скажающую  
с двумя



мечает, обнаруживает ли ребенок выражением лица или поведением, что он сознает исчезновение ложки, а также, поворачивает ли он тотчас голову для поисков ложки.

Сознание ребенком исчезновения ложки должно быть отмечено в протоколе и, повидимому, заслуживает для шестимесячного возраста нормы В. Норма же А ставится в том случае, если ребенок явно ищет упавший предмет. В возрасте девяти месяцев количество детей, ищущих упавшую ложку, так велико (93%), что норма опускается здесь до С.

*Пояснения.* У девятимесячного ребенка типическая реакция на упавшую ложку так быстра, так определена и так соответствует явлению, что мы делаем правильное заключение, когда говорим, что ребенок «ищет» ложку. Должны ли мы приписывать «знание» или «сознание» исчезновения ложки ребенку шести месяцев, реакция которого заключается в кратковременном изменении выражения лица и положения тела?

### **II 31. Реакция на кубик, накрытый чашкой.**

*Нормы:* 6 В, 6 А+, 9 С, 9 А, 12 С.

*Техника.* Испытующий берет один из маленьких красных кубиков и бросает его на стол, чтобы привлечь внимание ребенка. Можно даже дать ребенку на секунду подержать кубик. Когда внимание ребенка направлено на кубик, испытующий быстро накрывает его перевернутой эмалированной чашкой и, поместив ручку чашки у правой руки ребенка, отмечает реакцию последнего на чашку.

Если ребенок шести месяцев каким бы то ни было способом подымает чашку, то ставится норма В. Если он замечает ручку и схватывает ее, этот факт должен быть отмечен. В нашей группе шестимесячных только один ребенок из пятидесяти обнаружил стремление овладеть кубиком из-под чашки. В группе девятимесячных 46% овладели кубиком и почти все подняли чашку. Поэтому для девятимесячных мы обозначаем поднятие чашки нормой С, овладение кубиком нормой А. В возрасте 12 месяцев 86% детей определению овладели кубиком, и норма опускается здесь до С.

*Пояснения.* Это несомненно ценный тест. Усложняющих и искажающих факторов в нем сравнительно мало. С этого теста следует начать каждую серию тестов, так как почти все дети



очень интересуются красными кубиками. Умственные процессы, требуемые для выполнения этого теста, очень сходны с теми образцами, которые дал Бинэ для определения умственного уровня, и мы были очень удивлены, встретив одного шестимесячного ребенка, который безошибочно разрешил задачу не один раз, а шесть раз подряд, выказывая всякий раз большое рвение и сосредоточенность.

### **II 32. Извлечение кубика, завернутого в бумагу.**

**Нормы:** 9 A+, 12 B+, 18 C.

**Техника.** Красный кубик завертывается на глазах ребенка в бумагу размером в почтовый лист. Перед тем как завернуть кубик, его дают ребенку, чтобы он поиграл с ним и заинтересовался им. Когда внимание ребенка привлечено к кубику, последний быстро завертывают мешочком так, чтобы его можно было легко развернуть, но в то же время так, чтобы он полностью скрывал кубик. Затем ребенку предлагают достать кубик. Тест считается выполненным, если ребенок тотчас извлекает кубик, развертывая мешочек или манипулируя им.

**Пояснения.** Этот тест имеет некоторый исторический интерес, так как он является видоизменением теста развертывания конфетки, предложенного Бинэ для двухлетнего уровня. Мы заметили, что этот последний тест является неподходящим, и нашли, что значительный процент девятимесячных детей явно ищут закрытый бумагой кубик, а другие находят его в результате простого манипулирования. Процент выполняющих заметно возрастает на следующем возрастном уровне: 60% детей одного года извлекают кубик из обертывающей его бумаги. В возрасте 18 месяцев почти все дети в состоянии выполнить тест. Не следует думать, что девятимесячный ребенок развертывает кубик только потому, что ему предлагают это сделать; скорее он побуждается к этому естественным любопытством или исследовательским инстинктом, который можно сравнить с той любознательностью, которую проявляет ребенок, когда он ищет упавшую ложку.

### **II 33. Удаление шарика из бутылки.**

**Нормы:** 12 A, 18 C.

**Техника.** Ребенку дают маленькую унцевую прозрачную стеклянную бутылочку с двухсантиметровым отверстием, неза-



крытую пробкой и содержащую в себе розовый шарик. Непосредственно перед этим ребенку дают подержать этот шарик, который затем отнимают у него и на его глазах кладут в бутылочку. Реакция ребенка кратко протоколируется.

*Пояснения.* Мы не имеем достаточных данных, чтобы установить нормы для этого теста. Его можно с успехом применять к детям 12 и 18 месяцев, так как он является вариацией и расширением ситуации, заключенной в тесте с завернутым кубиком. Характерно различие, проявляемое в отношении этого теста двумя упомянутыми возрастами: в то время как двенадцатимесячный ребенок, чтобы овладеть шариком, пытается часто просунуть руку через горлышко, восемнадцатимесячный такого способа уже не применяет. Интересно и поучительно для испытующего наблюдать самопроизвольную игру ребенка с шариком и бутылочкой.

### **II 34. Секретный ящик.**

**Норма: 36 В.**

*Техника.* Ребенку дают мяч, употреблявшийся в тесте на предлоги, и просят, чтобы он положил его в какой-либо части секретного ящика, описание которого приведено в другом месте. После этого испытующий на глазах ребенка запирает ящик, завязывает его и дает его ребенку с мячом, выглядывающим из верхушки. Затем испытующий говорит: «Если ты хочешь играть в мячик, то достань его, но не ломай ящика и не рви веревки».

*Пояснения.* Детей очень интересует этот тест. При этом интерес направлен не столько на овладение мячиком для игры им, сколько на секрет ящика; почти все дети просили, чтобы им дали еще раз проделать это. Чтобы получить мяч, нужно пройти три ступени: во-первых, мяч должен быть высвобожден из петли, во-вторых, петля должна быть просунута через кольцо, в-третьих, с ящика должен быть снят футляр. Наиболее частой ошибкой была попытка просунуть мяч через маленькое отверстие. Тест, по видимому, доказывает, что уже трехлетний ребенок сильно заинтересовывается секретом ящика, если сущность секрета доступна пониманию и ловкости ребенка. Ровно 72<sup>0</sup>/<sub>100</sub> детей успешно открывали ящик, причем между мальчиками и девочками не обнаружилось никакого различия: те и другие дали по 36<sup>0</sup>/<sub>100</sub> успешных случаев.



Этот тест можно применить и к двухлетнему уровню, но здесь в определенных случаях можно натолкнуться на сильную эмоциональную реакцию.

### II 35. Садовый лабиринт.

**Норма: 60 В.**

**Техника.** Ребенку показывают карту размером от 22,5 до 30 см, на которой нарисован лабиринт с 14 тупиками. Для выполнения задания дается до 110 секунд. При таких условиях 74% пятилеток достигли середины лабиринта, что обозначается нормой В.

Испытующий говорит: «Представь себе, что это сад, а это дорожки в саду. Эти линии—заборы, через которые ты не можешь перейти. Ты должен найти путь к середине сада». Мы включили этот тест в скалу для пятилеток главным образом потому, что он дает возможность обнаружить индивидуальные различия. Ребенку можно дать самому исправлять свои ошибки, причем следует отмечать, как он реагирует на эти ошибки.

**Пояснения.** Не обязательно во всех случаях строго придерживаться описанной процедуры, так как данный тест, в том виде как он применяется для пятилеток, служит главным образом для проявления и регистрации индивидуальных реакций.

### ПОНИМАНИЕ.

### II 40. Ребенок по команде кладет кубик в чашку.

**Нормы: 9 А+, 12 С.**

**Техника.** Ребенку дают красный кубик и словами и жестами предлагают положить этот кубик в чашку. Предложение может быть повторено несколько раз, и ребенку должна быть дана максимальная возможность выполнить тест. Положительная отметка ставится в том случае, если ребенок кладет кубик в чашку не случайно, а повинаясь команде.

**Пояснения.** Для двенадцатимесячного возраста, где норма равна С, тест имеет относительно небольшое значение; он служит главным образом для того, чтобы обнаружить повышенный уровень понимания у девятимесячных. У детей одного года часто наблюдается нежелание или трудность выпустить из рук кубик.

II 41. Ребенок к...

Нормы: 12 А...

Техника. Стол...  
ребенком кладут...  
и просят его (бе...  
Затем кубик возвр...  
жить кубик в тар...  
пока испытующий...  
реакции оба предм...

Слово тарел...  
блюде, так как п...  
ных тест усложняе...  
низкого ящика (ра...  
же. Если ребенок...  
цев ставится норм...  
или чашки, тарел...  
для двух лет В.

Пояснения. Это...  
языком, хотя его...  
ской семьи, если т...  
шенно вне его оп...  
ции и известного...

II 42. В...

Нормы: 36 А...

Техника. Испыт...  
тующий говорит: «...  
Вот ключ. Я хочу...  
я хочу, чтобы ты...  
не мне ящик, н...  
испытующий по о...  
пожалуйста. Постарайся...  
на стул, потом зан...  
алек (снова указы...  
неать слова снач...  
йшем оказывать н...  
Положительная...  
данный вы...



**II 41. Ребенок кладет кубик в чашку, тарелку и ящик.****Нормы: 12 A +, 18 B +, 18 A 24 B.**

**Техника.** Стол освобождается от посторонних предметов, и перед ребенком кладут тарелку и чашку. Затем ребенку дают кубик и просят его (без особых жестов) положить кубик в чашку. Затем кубик возвращают ребенку обратно и его просят положить кубик в тарелку. Эта процедура продолжается до тех пор, пока испытующий не установит, различает ли ребенок в своей реакции оба предмета или нет.

Слово тарелка является более подходящим, чем слово блюдо, так как первое более знакомо ребенку. Для 18-месячных тест усложняется добавлением к указанным предметам еще низкого ящика (размер  $10 \times 15 \times 5$  см). Процедура остается та же. Если ребенок отличает чашку от тарелки, то для 12 месяцев ставится норма A +, для 18 месяцев B +. При различении чашки, тарелки и ящика норма для 18 месяцев равна A, для двух лет B.

**Пояснения.** Этот тест предполагает известное знакомство с языком, хотя его можно применить и к ребенку из неанглийской семьи, если только английская речь не находится совершенно вне его опыта. Интересны проявляющиеся здесь тенденции и известного рода персеверации.

**II 42. Выполнение трех поручений.****Нормы: 36 A, 48 B +, 60 B.**

**Техника.** Испытуемого подводят к середине комнаты. Испытующий говорит: «Я хочу, чтобы ты для меня что-то сделал. Вот ключ. Я хочу, чтобы ты положил его на этот стул; потом я хочу, чтобы ты закрыл (или открыл) эту дверь, а потом принес мне ящик, который ты видишь там наверху» (при этом испытующий по очереди указывает названные предметы). «Ты понял? Постарайся сделать это правильно. Сначала положи ключ на стул, потом закрой (или открой) дверь, а потом принеси мне ящик (снова указывает на предмет). Ну иди». Следует подчеркивать слова сначала и потом. Никакого содействия в дальнейшем оказывать не следует.

Положительная отметка ставится в том случае, если все три поручения выполнены надлежащим образом.



*Пояснения.* Описанный тест заимствован нами из скалы Бинэ-Стенфорда. Способность исполнять поручения можно определить даже у детей ниже трехлетнего уровня. Она обнаруживается в тех маленьких поручениях и услугах, которые ребенок может выполнять дома в привычных условиях. Черты, вскрываемые путем этого теста, относятся к индивидуально-социальному поведению ребенка и должны быть рассматриваемы в этой связи.

### II 43. Понимание вопросов.

*Нормы:* 36 В, 36 В+, 48 В.

*Техника.* Перед тем как задавать вопросы, нужно постараться привлечь внимание ребенка. Если нужно, вопросы повторяются. На ответ дается 20 секунд.

- а) «Что тебе нужно сделать, когда тебе хочется спать?»
- б) «Что ты должен сделать, когда тебе холодно?»
- с) «Что ты должен сделать, когда ты голоден?»

Если ребенок ответил правильно на один вопрос, то ставится норма 36 В, на два вопроса 36 В+ или 48 В.

### II 44. Понимание.

*Норма:* 48 А.

*Техника.* Испытующий спрашивает ребенка: «Что ты должен сделать, если ты что-нибудь потерял?» Вопрос, если нужно, повторяется, как и в аналогичном тесте Бинэ, и затем записывается ответ. Далее испытующий спрашивает: «Что ты должен сделать перед тем как перейти улицу?» Правильный ответ на каждый из вопросов заслуживает нормы 48 А.

*Пояснения.* Мы включили эти практические вопросы потому, что они вполне соответствуют обычному опыту четырехлетних детей, а также потому, что мы стремились к возможно более полной скале тестов на понимание. Если у ребенка нет надлежащего речевого фонда, то испытующий должен, конечно, учесть это.

### II 45. Понимание вопросов.

*Нормы:* 48 А+, 60 В+.

*Техника.* Вопросы:

- а) «Что тебе нужно сделать, если идет дождь, когда ты отправляешься в школу?»

но  
б) «Что ты дол  
с) «Что тебе  
опоздал на свой  
Вопросы можн  
Тест считается  
отстах.

*Пояснения.* Эти  
стенфорда. Сле  
применять к четыр

диф

II 50. Ребенок к.

*Норма:* 12 В.

*Техника.* Испыту

ку и ставит перед

поверхность нахо

Затем испытую

палочку в от

может проде

в ящик. Тест

всовывает палоч

при этом или не

ребенок по случа

свой палец.

*Пояснения.* Интерес

ного рода отверс

дуть, представля

коренится в

нашли, что

процент реаги

тест словесным

уровень

демонстрация

Экспериме

18 А, 24



- b) «Что ты должен сделать, если ты видишь, что твой дом горит?»  
c) «Что тебе нужно сделать, если ты куда-нибудь едешь и опоздал на свой поезд (трамвай)?»

Вопросы можно повторять, но не меняя их формы.

Тест считается выполненным при двух или трех правильных ответах.

*Пояснения.* Эти вопросы заимствованы нами из скалы Бинэ-Стенфорда. Следует отметить, что их можно лишь частично применять к четырех- и пятилетнему возрастам.

#### ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЕ ВЫПОЛНЕНИЕ.

### II 50. Ребенок кладет палочку в экспериментальный ящик.

*Норма: 12 В.*

*Техника.* Испытующий дает ребенку маленькую красную палочку и ставит перед ним экспериментальный ящик так, чтобы его поверхность находилась на уровне, удобном для манипуляций. Затем испытующий словами и жестами просит ребенка положить палочку в отверстие. Если на это нет ответа, то испытующий может продемонстрировать и дать палочке упасть со стуком в ящик. Тест считается выполненным, если ребенок после этого всовывает палочку в отверстие, все равно, падает ли палочка при этом или нет. Мы должны также оценивать как успех, если ребенок по случайному поводу всовывает в отверстие вместо палочки свой палец.

*Пояснения.* Интерес, который проявляет ребенок к тестам с различного рода отверстиями, в которые нужно что-то вставить или всунуть, представляет собой такое обычное явление, что он, очевидно, коренится в каком-то инстинкте. Мы к некоторому удивлению нашли, что даже среди 12-месячных детей очень большой процент реагирует на это задание. Мы обычно сопровождаем тест словесными указаниями; но мы получим почти такой же высокий уровень выполнения, если проведем его молчаливо. Даже демонстрация во многих случаях является излишней.

### II 51. Экспериментальный ящик (квадрат).

*Нормы: 18 А, 24 В.*

*Техника.* Условия этого теста сходны с только что описанными. Ребенку дают квадратный блок, протягивая его горизон-



тально и перпендикулярно, или же блок кладут на поверхность экспериментального ящика. Если ребенок без демонстрации просовывает квадрат через прямоугольное отверстие, то для 18 месяцев ставится норма А, для 24 месяцев — В.

*Пояснения.* Этот тест определяет способность ребенка правильно прилаживать блок. Часто ребенок терпит неудачу потому, что он пытается просунуть блок через отверстие диагонально. В этом случае должны ясно проявиться его сообразительность и умение привести блок в прямое положение. Настойчивое повторение явно ошибочных попыток является здесь довольно показательным, в особенности в случаях отсталости. В 18 месяцев ребенок может также сделать усилие бросить блок в маленькое прямоугольное отверстие экспериментального ящика.

### II 52. Доска с гнездами.

*Нормы:* 12 В, 12 А, 18 В+, 18 А+, 18 А, 18 В.

*Техника.* На стол кладут простую доску с круглым, треугольным и квадратным отверстиями. Ребенку дают круглый блок, не делая вначале никаких указаний или жестов. Если ребенок 12 месяцев вставляет круглый блок в соответствующее отверстие, то это обозначается нормой А. Если он нуждается в указании в виде жестов или демонстрации, то ставится норма В. Для 18 месяцев соответствующими нормами являются В+ и В. Детям этого возраста мы даем также по очереди квадратный и треугольный блоки, и если ребенок кладет самостоятельно каждый из них в соответствующее отверстие, то ставится норма А+, если же после указания, то А.

*Пояснения.* Этот тест дается 12- и 18-месячным детям после теста с экспериментальным ящиком, и в результатах сказывается влияние предыдущего выполнения. Словесное указание или побуждение не оказывают влияния на реакцию ребенка. Из трех форм самой легкой является несомненно круглая.

Соединение избирательного интереса к кругу с преимущественным умением обращаться с ним является прекрасной иллюстрацией закономерности и специфичности развития. (Может ли случиться, чтобы у ребенка появилось прежде всего подобное же умение обращаться с треугольником?) Приведенный ряд норм для этого теста показывает, что последний носит дифференцирующий характер.



## *II 52. Прилаживание круга к повернутой доске.*

*Норма: 18 А.*

*Техника.* Как и в предыдущем тесте, на стол кладется доска с фигурами; но после того как ребенок вкладывает круглый блок в соответствующее отверстие, доска на глазах ребенка поворачивается на 180°. Затем ребенку снова дают круглый блок, и если он не пытается настойчиво вложить его в квадратное отверстие, а приспосабливается к новому положению доски и вкладывает его в круглое отверстие, то это обозначается для 18 месяцев нормой А.

*Пояснения.* Этот тест довольно удобен, так как отнимает мало времени и выявляет известный род умственной приспособляемости, которая может быть рассматриваема как показатель интеллекта.

## *II 52. Ребенок вкладывает блоки во все три отверстия.*

*Нормы: в течение минуты 24 В, 36 С; сразу 24 В+.*

*Приспособление: в течение минуты: 24 В+, 36 В; сразу 24 А+.*

*Техника.* Перед ребенком кладут доску с отверстиями. Блоки кладут так, чтобы каждый из них находился перед соответствующим отверстием. Затем испытующий говорит, сопровождая слова жестами: «Теперь положи все три блока в их отверстия». Если ребенок кладет неправильно, можно дать ему сделать три попытки. Попытка должна считаться законченной либо по истечении минуты, либо если ребенок решительно отталкивает доску, не реагируя на поощряющие слова. После каждой попытки испытующий создает ситуацию заново, кладя на глазах ребенка блоки в отверстия и затем снова располагая их перед соответствующими отверстиями для следующей попытки. Если во время одной из попыток ребенок положит не на свое место какой-либо из блоков, то последний должен быть снова положен на стол перед соответствующим отверстием. При оценке следует различить два случая: когда ребенок кладет блоки правильно в течение одной минуты и когда он кладет их сразу безошибочно.

*Приспособление.* Когда ребенок научился вкладывать блоки безошибочно с первого раза или на третий раз, блоки кладутся испытующим или ребенком на соответствующие места, а доска



медленно поворачивается на  $180^\circ$  и снова кладется на то же место, так что квадратное отверстие расположено перед круглым блоком и наоборот. Испытующий говорит ребенку: «Теперь вложи блоки так, чтобы они вошли». Ребенку и здесь дают сделать три попытки, каждый раз поворачивая доску.

Нормы, со включением суммарных норм для трехлеток, даны и пояснены выше.

**Пояснения.** Эту простую доску, которую мы здесь применяем, мы изобрели впервые во время изучения двухлеток. Дном служит поверхность стола; доска легка и удобна. Тест возбуждает во всех детях большой интерес. Он оказывается хорошим возбудителем по отношению к робким детям преддошкольного возраста.

### II 53. Сравнение линий.

**Норма: 36 В.**

**Техника.** Испытующий показывает ребенку карту (Б и нэ, IX) и говорит: «Смотри на эти линии. Посмотри внимательно и скажи мне, какая из них длиннее. Покажи пальцем более длинную». Если ответа нет, то испытующий говорит: «Покажи мне, какая линия больше». Ребенку показывают линии еще два раза (при этом во второй раз переворачивают карту) и спрашивают: «Какая длиннее здесь?» Если из трех ответов правильны только два, весь тест проводится снова.

Тест считается выполненным, если правильны три ответа из трех или пять из шести.

### II 54. Эстетическое сравнение.

**Нормы: 36 А, 48 А, 60 В.**

**Техника.** Испытующий показывает ребенку, идя сверху вниз, несколько пар лиц, нарисованных на карте, и спрашивает каждый раз: «Какая из этих картинок красивей?». Тест считается выполненным, если все три сравнения сделаны правильно.

**Пояснения.** Этот тест оказался применимым к хорошо развитым трехлеткам и четырехлеткам, имеющимся в наших смешанных группах, и поэтому обозначен для этих возрастов повышенными нормами.

Нормы: 36 А, 48 А, 60 В.  
Техника. Перед ребенком в три, другая в пяти от друга. Ребенку говорят: «Теперь вложи блоки так, чтобы они вошли». Ребенку и здесь дают сделать три попытки, каждый раз поворачивая доску. Подними их и скажи, какая тяжелее». Если ребенок не поднимает коробок, не поднимает испытующий говорит: «Взять обе коробки казывает». Ребенку чем во второй раз снова так, как они были, если правильно.

**Пояснения.** Это сфера при- тивность, он должен стью, так как часто случайно. В этом с-

### II 56. Различение

**Нормы: 48 В, 60 В.**

**Техника.** Ребенку картых заключает в- жек. Испытующий: «Я хочу тебе- бается». Реакция- лаа?». (Держит по- ла.) Затем испытук- рит. Покажи с- лаа?». Вторая и- а следующая так, а рисунка. От- лаа?». Затем- лаа?». Затем- лаа?». Затем-



### **II 55. Сравнение тяжестей.**

**Нормы: 36 А, 48 В +, 60 В.**

**Техника.** Перед ребенком кладут две коробочки, весом одна в три, другая в пятнадцать грамм на расстоянии 5 или 6 см друг от друга. Ребенку говорят: «Ты видишь эти коробки. Они выглядят совсем одинаково, но одна из них тяжелая, а другая легкая. Подними их и скажи мне, какая тяжелее». Если нужно, испытующий повторяет инструкцию и снова говорит: «Скажи мне, какая тяжелее». Если ребенок просто показывает на одну из коробок, не поднимая их, или случайно берет какую-либо, то испытующий говорит: «Нет, так ты не сможешь узнать. Ты должен взять обе коробки в руки и попробовать их вот так» (показывает). Ребенку дают сравнить эти тяжести три раза, причем во второй раз их переставляют, а на третий раз кладут снова так, как они лежали вначале. Тест считается выполненным, если правильны два ответа из трех.

**Пояснения.** Это один из оригинальных тестов Бинэ, имеющий широкую сферу применения. Несмотря на свою видимую объективность, он должен интерпретироваться с некоторой осторожностью, так как часто ребенок дает правильный ответ совершенно случайно. В этом случае весь тест нужно провести снова.

### **II 56. Различение смешной и несмешной картинки.**

**Нормы: 48 В, 60 С.**

**Техника.** Ребенку показывают три пары рисунков, каждая из которых включает в себе один смешной и один несмешной рисунок. Испытующий говорит: «Тебе нравятся смешные картинки? Я хочу тебе показать несколько смешных картинок» (улыбается). Реакция ребенка регистрируется. «Это — картинка смешная?» (Держит первую пару картинок в воздухе, ожидая ответа.) Затем испытующий кладет первую пару перед ребенком и говорит: «Покажи смешную картинку». Таким же образом показываются вторая и третья пары, причем предыдущая покрывается следующей так, чтобы ребенок видел перед собой только два новых рисунка. Ответы регистрируются, как плюс, минус или неопределенные. Затем ребенку показывают все три пары рисунков, кладя первую пару посередине, и говорят: «Покажи самую смешную картинку из всех». Вышеприведенные нормы ставятся при двух правильных ответах из трех.



*Пояснения.* Возможно, что этот тест относится больше к сфере понимания, чем к чувству юмора. Однако он дает возможность наблюдать и оценить также и последнее; его легко также превратить в тест внушения (см. Л 38). В данном тесте интересны индивидуальные ответы, которые следует отмечать.

### II 57. Подбор сходных фигур.

*Нормы:* 36 В, 36 А, 48 В.

*Техника.* В этом тесте применяются карты с фигурами, описанные в главе о психологическом материале (№ 39). Испытующий кладет карточку с кругом на большую карту и говорит: «Покажи мне такое же, как это». Одновременно он обводит пальцем окружность круга. Если ответа нет, то следует вопрос: «Ты видишь все эти вещи?» (пробегаем пальцем по различным фигурам). «А ты видишь это?» (указывая снова на круг). Ну, вот, найди мне здесь совсем такое же». Если ребенок показывает неверно, то испытующий говорит: «Нет, найди мне точь-в-точь такое, как это» (снова обводит пальцем окружность круга). При следующих ошибках испытующий не делает уже никаких пояснений, а переходит к квадрату, затем к треугольнику и к остальным фигурам по порядку, одобряя похвалой правильные ответы.

Если трехлетка правильно подбирает четыре фигуры из десяти, то ставится норма В. При подборе семи фигур на том же уровне ставится норма А. Для четырехлетки правильный подбор семи фигур обозначается нормой В, для пятилетки — нормой С. *Пояснения.* Это полезный и подходящий для своей цели тест. Он взят нами из скалы Кульмана и Стенфорда и распространен до трехлетнего уровня. Он особенно плодотворен как показатель ускоренного развития для трехлетнего возраста.

### II 58. Составление квадрата из четырех блоков.

*Нормы:* 36 А, 48 В.

*Техника.* Перед ребенком кладут четыре красных блока и карту, на которой начерчен красный квадрат, составленный из четырех маленьких квадратиков. Испытующий говорит: «Возьми эти блоки и сложи их вместе так, чтобы они были похожи на это» (указывает на фигуру, начерченную на карте). Если нужно, инструкция повторяется и сопровождается поощрением.



*Пояснения.* Этот простой тест на составление фигуры из блоков является несколько усложненной формой обычной задачи на воспроизведение модели. Разноцветные блоки делают задание значительно более трудным. В том и в другом случае выполнение теста трехлеткой заслуживает высокой нормы.

## АПЕРЦЕПЦИЯ И КОМБИНИРОВАНИЕ.

### II 60. Узнавание часов.

*Нормы:* 18 A+, 24 A+, 24 A, 24 B, 36 B+.

*Техника.* Ребенку показывают шесть карт с рисунками, представляющими различные стадии в рисовании часов, от простого круга до законченных часов. Начинают с простейшей формы, т. е. круга; ребенка спрашивают: «Что это такое?» Ответ записывается. Таким же образом показываются следующие карты, при чем вопрос ставится все время в той же форме. Нормы следующие: при назывании часов на четвертой стадии 18 A+, на второй стадии 24 A+, на третьей стадии 24 A, на четвертой стадии для двухлеток B, на третьей стадии для трехлеток B+.

*Пояснения.* Этот тест является вариацией теста на составление рисунка; в то же время он показывает способность ребенка к преодолению инфантильной персеверации. Определенность, с которой возрастает процент выполнения вместе с возрастом, показывает, что тест не лишен диагностического значения. Подобного рода тест описан у Франца (Franz), который применял его к зрелым субъектам. Было бы интересно сравнить апперцепцию ребенка с апперцепцией взрослого.

### II 61. Составление картинки из двух половинок.

*Нормы:* 24 A+, 36 B.

*Техника.* Ребенку показывают целую картинку, на которой нарисована контуром маленькая голландская девочка. Испытующий говорит: «Посмотри на маленькую девочку». Затем ребенка просят показать собачку, корзиночку и другие предметы. После этого картинка делится вертикально на две половины. Левую половину кладут в 5—7 см направо от другой половины. Ребенку дают для рассмотрения около 30 секунд, отмечая при этом выражение его лица и общую реакцию, а затем говорят: «Теперь сложи опять картинку вместе».



*Пояснения.* Это конкретная форма теста на составление, требующая несомненно участия умственной сферы. Трехлетки реагируют на него интенсивным вниманием; при этом те, которые в конце концов выполняют тест, почти всегда обнаруживают целесообразную реакцию; они держат одну половинку в руке и, прежде чем положить ее, изучают ситуацию. Тест применим к двухлеткам, стоящим выше нормы. Склонность к вниманию является показательной. Ребенок, который нерешительно манипулирует с картами, обычно оказывается неспособным выполнить тест.

## II. 62. Составление картинки.

*Нормы:* 24 A+, 36 A.

*Техника.* Материал и общая процедура те же, что и в тесте II 61. Если ребенок выполнил предыдущий тест, то ему снова показывают цельный рисунок. Затем испытующий поворачивает левую половинку рисунка на 180°. Ребенку снова дают 30 секунд для рассмотрения ситуации, после чего испытующий говорит: «Теперь ты должен опять сложить картинку вместе».

*Пояснения.* Этот тест предъявляет значительно большие требования к комбинирующей способности ребенка, чем предыдущий. Разрешение задачи на двухлетнем уровне, вероятно, более показательным, чем на трехлетнем. Чтобы сделать воспроизведение картинки еще более трудным, мы разделили ее на четыре четверти. В этой форме тест применим к трехлеткам (выше нормы), четырехлеткам и пятилеткам.

## II 63. Накладывание полной фигуры на неполную (A)

*Нормы:* 36 A, 48 B, 48 B+, 48 A.

*Техника.* Испытующий вынимает из конверта ярко раскрашенные картонные фигуры круга, квадрата, прямоугольника, мальтийского креста и ромба и говорит: «Смотри, какие красивые картинки». Затем перед ребенком кладут для пробы лист 1, на котором начерчены незаконченные круг и квадрат. Испытующий собирает все картонные фигуры и дает ребенку круг, говоря: «Смотри на бумагу. Видишь, здесь и здесь линии. Теперь положи эту карту так, чтобы она как раз подошла». Если фигура кладется неправильно или неаккуратно, ребенку предлагают взять ее и положить аккуратно на контуры. Как только ребенок кладет фигуру,



ее убирают, и ребенку дают квадрат, повторяя снова: «Положи эту так, чтобы она как раз подошла». И в первом, и во втором случаях испытующий, если нужно, поправляет ребенка. Затем лист переворачивается на другую сторону, и ребенку дают фигуры в том порядке, в каком они перечислены выше, и продолжают только что описанную процедуру. Робких детей необходимо поощрять похвалой (см. рис. 15).

Фигура считается положенной правильно, даже если она не совсем совпадает с контурами. Результаты пробного опыта также должны быть включены в конечную оценку.

Нормы получаются следующие: две правильно положенных фигуры из пяти 34 А, 48 В, три из пяти 48 В+, четыре из пяти 48 А.

*Пояснения.* Это удобный и полезный тест. Яркие цвета сразу привлекают внимание ребенка. Ясно проявляются индивидуальные черты, и обнаруживается моторная и интеллектуальная зрелость. Тест определяет способность трехлетки точно приравнять прямоугольную форму к прямой линии.

## **II 63. Накладывание полной фигуры на неполную (В).**

**Нормы: 60 А, 60 А+, 60 В, 60 В+, 60 С.**

*Техника* та же самая, что и в предыдущем тесте, но пятилеткам дают три листа с восемью формами в обозначенных на листах порядке и расположении. Никакой предварительной пробы с пятилетками производить не нужно.

Нормы обозначаются на следующем основании: восемь правильно положенных фигур 60 А+, семь правильно положенных фигур 60 А, шесть правильно положенных фигур 60 В+, четыре или пять правильно положенных фигур 60 В, три правильно положенных фигуры 60 С.

*Пояснения.* При двух, трех, четырех и пяти фигурах этот тест оказывается относительно легким для пятилеток; но трудности, представляемые шестью, семью и восемью фигурами, дают уже возможность дифференцировать нормы в пять ступеней. Если улучшить стандартизацию техники, то можно выработать ряд точных норм для всего промежутка от двух до шести лет. Даже у детей ниже двух лет мы встречаемся с известной способностью при сопоставлении форм друг к другу, сходной с только что описанной и составляющей по отношению к ней предварительную ступень.

9 Умственное развитие ребенка.



## II 64. Восстановление разрезанной картинки.

**Норма: 48 В.**

**Техника.** Берутся два экземпляра картинки, изображающей домашнюю сцену (рис. 7), — один цельный, другой разрезанный по диагонали на две половины. Перед ребенком кладут цельный экземпляр и указывают ему на некоторые предметы и лица, изображенные на картинке, а именно — маленькую девочку с зонтиком, мать, собаку, моющего мальчика. Затем перед ребенком кладут две половинки диагонально разрезанного экземпляра, расположенные как в тесте Бинэ.

Ребенка просят сложить две половинки вместе (при этом указывают на каждую из них) так, чтобы получилась картинка, совершенно такая же, как другая (указывают на цельный экземпляр). Ему говорят: «Сделай мне красивую картинку, точно такую, как эта». Если нужно, инструкция повторяется. Ребенку дают сделать три попытки, начиная новую в тот момент, когда ребенок переворачивает картинки и оставляет их. Перед каждой новой попыткой испытующий кладет обе половинки в их первоначальном положении и обращается к ребенку со словами: «Посмотри, не сможешь ли ты сложить их вместе так, чтобы получилась точно такая картинка, как эта».

**Пояснения.** Насколько необходимо поощрение и побуждение, зависит от индивидуальных условий. Этот тест оказался ценным дополнением к более абстрактному и менее интересному тесту Бинэ.

Если ребенок выполнил предыдущий тест, то настоящий тест является лишним.

## II 65. Составление ромба.

**Нормы: 48 А, 60 В.**

**Техника.** Берутся две карты, размером каждая  $5 \times 7,5$  см. Одна из карт делится по диагонали на два треугольника. Другую кладут на стол, обратив к ребенку одну из длинных сторон. Затем треугольники кладут в положении  $\triangle \nabla$  и обращаются к ребенку со словами: «Я хочу, чтобы ты взял эти карточки (указывая на два треугольника) и сложил их вместе так, чтобы они выглядели точь-в-точь, как это» (указывая на ромб). Если испытываемый медлит, то инструкция повторяется и сопровождается некоторым побуждением. Если первая попытка оказывается не-

удачной, то и  
жение и говор  
дели так же,  
следует ни сло  
ли он выполни  
ник, то нужно  
тате этой попы  
пытки, давая на  
случае, если реб  
Пояснения. В

готовность взятьс  
тест в упрощенно  
двухлеткам и трех  
этого теста в II 64

## II 66. Узнавание

**Норма: 48 В.**

**Техника.** Ребенку  
за, описанный вы  
т записывается.  
то человек, ничего  
ющих частей. Пл  
мальника, куклу или  
этого уровня дается

## II 67.

**Нормы: 36 А, 48 В.**

**Техника.** Материал  
в предыдущем тесте. Дал  
человек, правда  
хорошего чело  
детей начина  
останавливается  
словами: «Докон  
дорисовать с  
у этого чело  
машинист: «Где у  
тыбы он нарисо  
действовать по



удачной, то испытующий кладет треугольники в прежнее положение и говорит: «Нет, сложи их вместе так, чтобы они выглядели так же, как это» (указывает на ромб). В дальнейшем не следует ни словами, ни мимикой давать ребенку знать, правильно ли он выполнил задание. Если ребенок переворачивает треугольник, то нужно положить его в прежнее положение и не считать этой попытки. Ребенку дают сделать, если нужно, три попытки, давая на каждую по одной минуте. Плюс ставится в том случае, если ребенок два раза из трех выполнил задание.

*Пояснения.* В этом тесте одним из симптомов является самая готовность взяться за решение задачи. Важно отметить, что этот тест в упрощенном виде, описанном выше, может быть предложен двухлеткам и трехлеткам. Более сложный художественный вариант этого теста в П 64 возбуждает больший интерес в четырехлетках.

## **II 66. Узнавание незаконченного рисунка человека.**

**Норма: 48 В.**

*Техника.* Ребенку показывают незаконченный рисунок человека, описанный выше. Испытующий спрашивает: «Что это такое?» Ответ записывается. Если ребенок не отвечает, ему говорят, что это человек, ничего не упоминая при этом относительно недостающих частей. Плюс ставится, если ребенок называет человека, мальчика, куклу или другие подобные предметы. Для четырехлетнего уровня дается норма В (фиг. 11).

## **II 67. Дорисовывание человека.**

**Нормы: 36 А, 48 В, 48 А.**

*Техника.* Материал и начальная процедура те же, что и в предыдущем тесте. Далее испытующий говорит: «Здесь нарисован не весь человек, правда? Закончи его. Нарисуй то, чего тут нет. Нарисуй хорошего человека; он еще не весь нарисован». Большинство детей начинает рисовать какую-нибудь часть. Когда ребенок останавливается, его нужно сразу побудить рисовать дальше словами: «Закончи его еще немного!» Если ребенок не в состоянии дорисовать оставшиеся части, испытующий спрашивает: «Где у этого человека уши?» Или, если этого недостаточно, то он спрашивает: «Где у него другое ухо?» и даже внушает ребенку, чтобы он нарисовал его. Дальше следует предоставить ребенку действовать по собственной инициативе; но если реакции



больше нет, то нужно еще раз внушить ему, чтобы он дорисовал человека до конца. Каждая дорисованная часть тела или какая-нибудь добавочная часть, как напр. пуговицы или фуражка, считается за единицу, за исключением уха (или черты, заменяющей его), если оно нарисовано ребенком по внушению. Нормы ставятся на следующем основании: три дорисованных части тела 48 В, 5 частей 48 А.

*Пояснения.* Этот тест оказался очень подходящим для четырехлетнего возраста; его следует распространить также на три и пять лет, чтобы отметить различия в отношении качества и степени зрелости реакции. Однако для этих возрастов нормы не установлены. Тест предъявляет определенные требования к комбинационной форме приспособительного поведения, являющейся важным фактором в так называемой общей одаренности. Тест сразу проявляет индивидуальные особенности и вызывает самопроизвольный разговор. Другим преимуществом этого теста является то, что он оставляет после себя объективные результаты и дает возможность сравнить между собой данные последовательных ступеней умственного развития.

## **II 68. Ребенок замечает и называет недостающие на рисунке части лица.**

*Нормы:* 48 А+, 60 В+.

*Техника.* Ребенку показывают карту (В и В VI, 2) и говорят: В этом лице что-то неправильно. Оно не все здесь. Какой-то части нет. Посмотри внимательно и скажи мне, какой части лица здесь нет». То же с рисунками В и С. Если ребенок дает ответ, не относящийся к вопросу, то ему говорят: «Нет, я говорю о лице. Посмотри еще раз и скажи мне, чего недостает в этом лице». Если на это не следует правильного ответа, то испытующий указывает на то место, где должен быть глаз, и говорит: «Посмотри, тут нет глаза». Затем он переходит к следующим изображениям, спрашивая: «Чего недостает в этом лице?» Переходя к d, спрашивают: «Чего недостает на этой картинке?» За исключением рисунка а, никакого содействия ребенку оказывать не следует. Порядок недостающих частей таков: глаза, рот, нос, руки.

Тест считается выполненным, если в трех случаях из четырех даны правильные ответы. Самопроизвольные замечания ребенка могут быть отмечены и записаны.

## **II 70. Ребенок**

*Нормы:* 24

*Техника.* Перед

дорисованную чашку.

один кубик» (с

полняет задание,

бика». Чтобы обле

стами, но никаки

дует повторять за

стоверится, что

влением о числе

вится в том случ

нескольких. Если

количества, то это

ребенок различает

*Пояснения.* Это

зрес в держании

представление о чи

чет не всегда дост

бенок обладает эт

енок еще не в с

Распознавание одного

ма. Так как с инт

распознаванию чашки

ее показателем, ч

## **II 71. Сосчитыва**

*Нормы:* 36 А, 48

*Техника.* Перед ре

монет

Сосчитай их

лот так (у

продолж



## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧИСЛЕ.

**II 70. Ребенок кладет кубики в чашку по счету.**

**Нормы:** 24 A, 36 B, 36 B+, 48 B, 48 A+.

**Техника.** Перед ребенком кладут несколько кубиков и эмалированную чашку. Прежде всего ребенку говорят: «Положи в чашку один кубик» (слово *один* подчеркивается). Если ребенок выполняет задание, то ему говорят: «Положи в чашку два кубика». Чтобы облегчить реакцию, можно сопровождать слова жестами, но никаких дальнейших указаний давать не следует. Следует повторять задание до тех пор, пока испытующий не удостоверится, что ребенок обладает (или не обладает) представлением о числе и способностью выполнить тест. Норма 24 A ставится в том случае, если ребенок различает один кубик от нескольких. Если он кладет один и два кубика, различая эти количества, то это обозначается нормами 36 B+ или 48 B. Если ребенок различает и три кубика, то норма равна 48 A+.

**Пояснения.** Это полезный тест. Почти все дети находят интерес в держании кубиков и чашки. На этой стадии развития представление о числе настолько конкретно, что даже тесты на счет не всегда достаточны, чтобы определить, в какой мере ребенок обладает этим представлением. В возрасте 18 месяцев ребенок еще не в состоянии ясно отличить один от множества. Различение одного и двух обнаруживается не раньше, чем в три года. Так как с интересом к заданию конкурирует интерес к наполнению чашки кубиками, то положительный результат теста более показателен, чем отрицательный.

**II 71. Сосчитывание четырех, десяти и тринадцати копеечных монет.**

**Нормы:** 36 A, 48 B+, 48 A, 48 A+, 60 A.

**Техника.** Перед ребенком кладут в горизонтальный ряд четыре копеечных монеты. Испытующий говорит: «Посмотри на эти копейки. Сосчитай их и скажи мне, сколько их здесь. Считай их пальцем, вот так (указывает на первую монету слева): одна. Ну, теперь продолжай дальше». Если ребенок называет число, не считая пальцем, ему говорят: «Нет, сосчитай их пальцем, вот так», начиная при этом считать. Следует дать ребенку считать вслух. Можно сделать две попытки.



Таким же образом следует произвести опыт с десятью и тринадцатью монетами. Сосчитывание четырех монет обозначается нормами 36 А и 48 В+, десяти монет — нормами 48 А и 60 В, 13 монет — нормами 48 А+ и 60 А.

*Пояснения.* Этот тест относится не к представлению о числе, а к области словесно-моторной ассоциации. В нашей группе трехлеток, числом в 50, оказалось 72% детей, умеющих правильно сосчитывать четыре монеты. Но наши данные о четырехлетках были дополнены данными других тестов на счет и числовые представления, которые вызвали некоторое сомнение по поводу истолкования данных о трехлетках. Чтобы этот тест сохранил свое значение, необходимо точно стандартизировать оценку. Желательно, чтобы были выработаны тесты более практического характера, которые дали бы возможность определить реальное понимание числа у маленьких детей. Тесты с чашкой и кубиком дают более верные указания на реальное практическое представление о числе у ребенка, но даже их следует дополнить для проверки несколькими тестами на числа («дай», «возьми»).

## II 72. Рисование мыльных пузырей по счету.

*Нормы:* 48 С, 48 В, 48 А+, 60 В+.

*Техника.* Перед ребенком кладут картинку, на которой нарисован мальчик, пускающий мыльные пузыри, и обращаются к нему со словами: «Посмотри на этого мальчика. Что он делает? Он пускает мыльные пузыри, правда?» Испытующий обводит пузырь, чтобы быть уверенным, что ребенок знает, что такое мыльный пузырь. Затем он добавляет: «Теперь нарисуй один мыльный пузырь под стулом, только один пузырь под стулом». Следует подчеркнуть слова один и под. После того, как ребенок выполнил это задание, ему говорят: «Нарисуй два мыльных пузыря над его головой, два мыльных пузыря над его головой». После этого говорят: «Нарисуй три мыльных пузыря позади него, три пузыря позади него». Затем: «Нарисуй четыре пузыря перед ним, четыре пузыря перед ним». Регистрируется в отдельности реакция на число и на направление. Нормы ставятся на следующем основании: одно правильно выполненное задание 48 С, два 48 В, три или четыре 48 А+.

*Пояснения.* Этот тест дает дальнейшие данные об объеме числовых представлений, приобретенных ребенком.

*Нормы:*  
*Техника.*  
одна копейка  
копеек? Если  
копейку, ско  
копейки, и я  
«эк?» Если р  
прос, то норма  
б. тий вопрос

## II

*Норма: 60*  
*Техника.* Ис  
на одной руке?  
руках вместе?»  
Нет, не считай  
Тест считается  
на все вопросы

## НОРМЫ III

## III

*Норма: 4 С.*  
*Техника.* Путеш  
ребенок в той  
на устанавлива  
на насыщение  
*Пояснения.* По  
мных младенце  
в обычных  
но они могу  
х с. Л. Бое  
х Р.



### II 73. Задачи.

**Нормы:** 48 A+, 48 A.

**Техника.** Испытующий спрашивает ребенка: «Если у тебя есть одна копейка, и я дам тебе еще одну копейку, сколько у тебя будет копеек? Если у тебя есть две копейки, и я дам тебе еще одну копейку, сколько у тебя будет копеек? Если у тебя есть две копейки, и я дам еще две копейки, сколько у тебя будет копеек?» Если ребенок правильно отвечает только на первый вопрос, то норма равна 48 A; если он отвечает и на второй или третий вопросы, то норма равна 48 A+.

### II 74. Называние числа пальцев.

**Норма:** 60 B+.

**Техника.** Испытующий спрашивает: «Сколько пальцев у тебя на одной руке?» «Сколько на другой руке?» «Сколько на обеих руках вместе?» Если ребенок начинает считать, то ему говорят: «Нет, не считай, скажи мне без счета», и повторяют вопрос. Тест считается выполненным, если ребенок отвечает правильно на все вопросы сразу и не считая (5, 5, 10).

## ГЛАВА XI.

## НОРМЫ ЛИЧНО-СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.

### РЕАКЦИЯ НА ЛИЦА.

#### Л 10. Реакции на кормление.

**Норма:** 4 C.

**Техника.** Путем опроса испытующий определяет, реагирует ли ребенок в той или иной форме на время кормления. Тем же путем устанавливается, насколько определенно реагирует ребенок на насыщение или ненахождение соска.

**Пояснения.** По свидетельству матерей почти у всех четырехмесячных младенцев наблюдаются реакции упомянутого типа. Эти данные в обычных случаях не имеют большого нормативного значения. Но они могут быть показательными для субнормальных случаев. Слабое проявление реакции узнавания и приспособительных реакций может быть связано с недостаточной умственной одаренностью.



**Л 11. Интерес к лицу.****Нормы: 4 В, 6 В, 6 В+, 9 С.**

**Техника.** Путем наблюдения, дополненного беседой с матерью, испытующий устанавливает, проявляет ли ребенок избирательную и ответную реакцию на лицо. Если наличие реакции твердо установлено, испытующий может вызвать ее, приблизившись к ребенку с оживленным лицом. Если ребенок обнаруживает избирательный интерес к лицу, то ставится норма 4 В.

Путем наблюдения и беседы с матерью испытующий может обычно определить, узнает ли ребенок лица. Если реакция узнавания обнаруживается не вполне определенно, то для шести месяцев это обозначается нормой В. Если ребенок шести месяцев обнаруживает своей реакцией, что он отличает чужого человека от близкого, то это обозначается нормой В+. Для девяти месяцев норма равна С.

**Пояснения.** Реакции узнавания основаны на элементарном типе ассоциативной памяти. Более высокая норма, которой оценивается узнавание ребенком присутствия чужого лица, объясняется тем, что оно включает в себе элемент различения и, вероятно, также несколько более высокий уровень эмоционального развития. В возрасте девяти месяцев такого рода явное различие чужого лица настолько обычно, что оно является здесь мало показательным, хотя полное отсутствие этой реакции в этом возрасте должно оцениваться как неблагоприятный симптом.

**Л 12. Предваряющие моторные реакции.****Норма: 4 С.**

**Техника.** Подымая младенца со стола и кладя его на стол, испытующий отмечает, производит ли ребенок предваряющие моторные реакции в виде напряжения лица и пожимания плеч.

**Пояснения.** Возможно, что уже в периоде новорожденного можно обнаружить в более слабой форме такого рода подготовительные реакции. Хотя последние обусловлены опытом, но возможность для такого опыта существует почти в каждом случае, и реакции достаточно объективны, чтобы заслуживать дальнейшего наблюдения и записи. Настоящая норма является предварительной, так как она основана на ограниченном количестве случаев.

Л 13. Реакция  
Нормы: 6 В, 6 В+, 9 С.  
Техника. Испытующий находится перед ребенком, находясь вне его поля зрения. Испытующий вызывает реакцию, приближаясь к ребенку с оживленным лицом. Если ребенок обнаруживает избирательный интерес к лицу, то ставится норма 4 В. Если реакция узнавания обнаруживается не вполне определенно, то для шести месяцев это обозначается нормой В. Если ребенок шести месяцев обнаруживает своей реакцией, что он отличает чужого человека от близкого, то это обозначается нормой В+. Для девяти месяцев норма равна С.

Нормы: 9 В+, 9 С.  
Техника. Испытующий поднимает ребенка со стола и кладя его на стол, отмечает, производит ли ребенок предваряющие моторные реакции в виде напряжения лица и пожимания плеч.

Л 15. Самопроявление.  
Нормы: 18 1, 2, 3.  
Техника. Беседа с матерью. Мы вносим в историю сыновей. Проявление в виде улыбки.



**Л 13. Реагирование на зеркальное отражение.****Нормы: 6 А, 9 В, 12 С.**

**Техника.** Испытующий держит ребенка перед большим настенным зеркалом, стараясь при этом, чтобы он сам и другие лица находились вне сферы зеркального отражения. Определенные моторные реакции, если они являются чем-то большим, нежели случайные манипуляции, обозначаются для шестимесячного возраста нормой А. Игровая реакция несколько более высокого типа обозначается нормой А для 9 месяцев и нормой С для 12 месяцев. Результаты этого теста с трудом поддаются точной оценке и открывают большой простор для ошибочной интерпретации. Вместе с тем, однако, тест очень часто вызывает недвусмысленные и показательные реакции; его следует поэтому усовершенствовать.

Градация реакций от четырех месяцев до двух лет интересна и заслуживает дальнейшего анализа. В 18 месяцев реакция уже так интенсивна, что ребенок тянется иногда к зеркалу, чтобы схватить свое собственное изображение.

**Л 14. Приветствия.****Нормы: 9 В+, 9 А+, 18 В.**

**Техника.** Путем опроса, дополненного испытанием,<sup>1</sup> устанавливается, может ли ребенок девяти месяцев кивать головой или сказать «бай-бай»<sup>1</sup>). Если он употребляет оба выражения, то это обозначается нормой 9 А+. Если он просто кивает головой, то норма равна 9 В+. Этот тест носит описательный характер, но он имеет некоторую нормативную ценность, так как почти всегда ребенка учат кивать головой.

**Л 15. Самопроизвольное выражение привязанности.****Нормы: 18 А, 24 В.****Техника.** Беседа с матерью.

**Пояснения.** Мы включили этот признак потому, что он бросает некоторый свет на индивидуальную и социальную зрелость ребенка. Проявление привязанности может быть чисто мимическим, и испытующий должен быть в своей интерпретации весьма

<sup>1</sup>) По-английски good by (гуд бай) — до свидания, good day (гуд дей) — здравствуй.



осторожным. В качестве описательного этот тест может быть с успехом включен как в скалу для 18 месяцев, так и в скалу для двух лет.

### *Л 16. Запрещенные действия.*

*Нормы: 12 В, 18 В.*

*Техника.* Из беседы с матерью испытующий выясняет, доступен ли ребенок воздействию обычных методов дисциплинирования и делает ли он элементарное различие между дозволенным и недозволенным. Далее по отношению к 18-месячным испытующий исследует, являются ли некоторые из этих задержек привычными и независимыми от приказания.

*Пояснения.* Если ребенок в возрасте 12 месяцев начнет трогать запрещенный предмет, то можно ожидать, что после восклицания «нельзя!» он отнимет от него свою руку. В 18 месяцев ребенок уже знает, что некоторых предметов нельзя трогать, и сам задерживает реакцию. Этот своеобразный признак, подобно предыдущему, не допускает твердых стандартов; но он дает данные для оценки индивидуальных условий у нормальных детей и может иметь особенно большое значение в случаях серьезной отсталости.

### *Л 17. Ребенок делится переживаниями и рассказывает сказки.*

*Нормы: 24 В, 36 В.*

*Техника.* Из беседы с матерью или путем импровизации какой-либо сценки испытующий устанавливает, является ли ребенок достаточно зрелым, чтобы уметь рассказать о простых явлениях или недавних событиях. Если он рассказывает о такого рода явлениях, хотя бы отрывочно, то для двух лет ставится норма В; если ребенок рассказывает какую-либо простую сказку, то эта же норма ставится для трех лет.

*Пояснения.* Мы, конечно, не должны ожидать от детей указанных возрастов какой-либо точности в повествовании; напротив, для трехлеток является характерным дополнение сказок продуктами собственного воображения. Хотя очень многие данные, объединенные под категорией «лично-социального поведения», не допускают точной стандартизации, но они включены в широкую программу исследования умственного развития ввиду того, что они проливают свет на общую зрелость детской личности.

*Нормы  
Техника*

пытающийся  
пытки над  
нормой 12  
ствительно  
нормой А.

мой В+.

это выража

если ребен

ствие може

Стенфорд

бантиком во

ращены нап

знаешь, как

перь возьми

вокруг моего

петлей в теч

нить это зада

в протоколе.

*Пояснения.*

условия в отн

им трудности

вает некоторы

из упражнения

мостоятельно о

индивидуальной

*Л 21*

*Нормы: 12*

*Техника.* Из

начал ли ребен

тырхлетке, то

того необходимо

отношении. Нор

обще: употребл

ложки малю про

нож и может н



## **.I 20. Надевание башмаков.**

**Нормы:** 12 В, 24 А, 36 В+, 48 В, 60 А.

**Техника.** Беседа с матерью и наблюдение. Путем опроса испытующий устанавливает, делает ли уже ребенок 12 месяцев попытки надеть сам свои башмаки. Если делает, то это обозначается нормой 12 В. Если ребенок не только пытается надеть, но и действительно одевает башмаки, то для двух лет это обозначается нормой А. Для трехлетки надевание башмаков обозначается нормой В+. Четырехлетка в состоянии уже завязывать башмаки; это выражается нормой В. Для пятилеток ставится норма А, если ребенок умеет завязать шнурки бантиком. Последнее действие может быть испытано, если это желательно, по скале Стенфорда. В этом случае шнурок от ботинка завязывается бантиком вокруг палочки или карандаша, причем петельки обращены направо и налево. Затем испытующий говорит: «Ты знаешь, как называется такой узел, или нет? Это бантик. Теперь возьми другой шнурок и завяжи его таким же бантиком вокруг моего пальца». Стандартом является завязывание двойной петель в течение не более минуты. Если ребенок может выполнить это задание на своих ботинках, то можно отметить это в протоколе.

**Пояснения.** Хотя на выполнение этого теста влияют неравные условия в отношении упражнения, тем не менее представляемые им трудности более или менее одинаковы для всех. Тест проливает некоторый свет на способность ребенка извлекать пользу из упражнения. Настойчивость, которую ребенок проявляет, самостоятельно одеваясь и принимая пищу, является показательной индивидуальной чертой.

## **.I 21. Употребление ножа и ложки.**

**Нормы:** 12 А, 18 В, 24 С, 48 В+.

**Техника.** Из беседы с матерью испытующий устанавливает, начал ли ребенок пользоваться ложкой, а если речь идет о четырехлетке, то начал ли он также пользоваться ножом. Кроме того необходимо выяснить, много ли ребенок упражнялся в этом отношении. Нормы ставятся следующие: 12 А, если ребенок вообще употребляет ложку, 18 В и 24 С, если он при употреблении ложки мало проливает; 48 В+, если он употребляет за столом нож и может намазать масло или варенье.



*Пояснения.* Здесь также невозможны точные нормы, пока для данных навыков не будут выработаны стандарты. Мы однако включили эти данные в шкалу умственного развития, так как заметные отклонения от среднего уровня могут быть показательными в отношении способности ребенка поддаваться воздействию обычной домашней выучки. Иногда ребенок дошкольного возраста не умеет пользоваться ложкой вследствие плохой домашней выучки.

### **Л 22. Контроль над дефекацией.**

*Нормы:* 12 А, 18 В, 18 А, 24 С.

*Техника.* В беседе с родителями испытующий старается установить, сколько времени понадобилось, чтобы приучить ребенка задерживать кишечник, и каков был характер приучения. Если ребенок приучился регулярно задерживать к 12 месяцам, то это можно обозначить нормой А, если к 18 месяцам, то нормой В. Случайные упущения не должны идти в счет. Если ребенок оп-ределенно просится, чтобы ему дали опраться, то для 18 меся-цев это обозначается нормой А; для двух лет — нормой С.

*Пояснения.* Этот признак имеет большое значение, так как он связан с личной гигиеной и домашней выучкой ребенка. Он имеет особое клиническое значение в тех случаях, когда спо-собность задерживать испражнения развивается с заметным за-медлением. Такого рода замедления следует, конечно, отличать от явлений специфического недержания. Замедление в приобре-тении контроля является симптоматичным в психо-клиническом отношении, когда оно означает замедление в развитии корти-кального механизма задержки.

### **Л 23. Контроль над мочеиспусканием.**

*Нормы:* 12 А+, 18 А, 24 В.

*Техника* та же, что и в Л 22.

*Пояснения.* Пояснения, данные в связи с предыдущим при-знаком, относятся в общем и сюда. Следует отметить, что конт-роль над мочеиспусканием приобретается обычно несколько позднее и заслуживает более высокой нормы в шкале умственного развития. Здесь снова следует различать замедление в приобре-тении контроля от недержания мочи. Последнее является весьма распространенным дефектом у дошкольников, не ограничиваясь

случаями опр-...  
наиболее благоприятн...  
скажем, и данный...  
значение. В этом...  
относительно четырех...

Л 24.

Норма: 48 В.

Техника. Беседа...

чае, если ребенок...

платье. Застегнуть...

конечно, слишком...

Л 25.

Нормы: умыва...

48 В.

Техника. Из бе...

стоянии ли ребен...

этом свою одежду.

бов, хотя здесь, ко...

бенка к этому.

Пояснения. Оце...

конечно, на усмот...

аспект этих призна...

лости и расстройств...

Л 26.

Нормы: 36 В, 60 В.

Техника. Чтобы...

привычку держать...

должен прибегнуть...

поступает в отноше...

над ребенком во вр...

ребенку говорят: «Те...

дежки красиво и хо...

Пояснения. Особ...

с прической к поряд...

связанным...



случаями определенной невропатии. Дошкольный период является наиболее благоприятным для развития контроля над мочеиспусканием, и данный признак имеет поэтому большое практическое значение. В этом отношении показательными являются данные относительно четырехлеток, приведенные в 32 главе.

#### ***Л 24. Застегивание платья.***

***Норма: 48 В.***

***Техника.*** Беседа с матерью. Знак плюс ставится в том случае, если ребенок в состоянии застегнуть на пуговицы свое платье. Застегнуть платье сзади для ребенка четырех лет является, конечно, слишком трудным.

#### ***Л 25. Умывание и чистка зубов.***

***Нормы: умывание: 36 А, 48 В, 60 В; чистка зубов: 36 А, 48 В.***

***Техника.*** Из беседы с матерью испытующий выясняет, в состоянии ли ребенок сам умываться, не слишком замачивая при этом свою одежду. То же выясняется относительно чистки зубов, хотя здесь, конечно, нужно еще узнать, приучают ли ребенка к этому.

***Пояснения.*** Оценка признаков этого рода предоставляется, конечно, на усмотрение испытующего. Широкий нормативный аспект этих признаков приобретает значение в случаях отсталости и расстройства поведения.

#### ***Л 26. Навыки к порядку.***

***Нормы: 36 В, 60 В.***

***Техника.*** Чтобы установить, приобрел ли ребенок трех лет привычку держать в порядке свои игрушки и вещи, испытующий должен прибегнуть к опросу матери. Подобным же образом он поступает в отношении пятилеток, дополняя опрос наблюдением над ребенком во время теста на свободную постройку, когда ребенку говорят: «Теперь положи эти вещи в ящик, чтобы они лежали красиво и хорошо».

***Пояснения.*** Особенности интеллекта и поведения, связанные с привычкой к порядку, заслуживают более систематических и объективных стандартов. Значительную роль играет, естественно, момент упражнения; однако можно изобрести для этого теста какие-либо новые ситуации, чтобы грубо определить способности



ребенка к аккуратности и порядку. Склонность к порядку сама по себе является характерным признаком. Наше домашнее изучение трехлеток показало, что большинство детей в этом возрасте не ломают намеренно своих игрушек и что они могут убирать их на место. В отношении пятилеток мы нашли, что тест на свободную постройку обнаруживает наличие у них некоторого стремления к порядку. Значительное число пятилеток не только проявило желание убрать вещи на место, но и обнаружило определенное стремление и способность к расположению материала в известном порядке. В известном, психологическом смысле это аналогично тому, так рано проявляющемуся интересу, который возбуждает у детей доска с гнездами. Можно наблюдать глубокое различие между четырехлетками и пятилетками, если сравнить их реакции на задание положить вещи аккуратно в ящик. Данный тест, между прочим, хорошо обнаруживает качество внимания.

Т 30. Просит предметы, стоящие на столе.  
Нормы: 12 А, 18 С, 18 А, 24 Б

Нормы: 12 А, 18 С, 18 А, 24 В.  
Техника. В. 5

*Техника.* В беседе с матерью испытующий устанавливает, начал ли ребенок, когда он сидит за столом, просить дать ему те или иные предметы. Если он просто указывает на тот предмет, который он хочет, то это обозначается нормой А для 12 месяцев и нормой С для 18 месяцев. Если же он называет предметы словами, то это обозначается нормой А для 18 месяцев и нормой В для двух лет.

**Пояснения.** Так как данный признак связан с основными состояниями (situations), возникающими в связи с чувством голода и едой, то он является довольно характерным. Известную роль играют однако индивидуальные особенности. Или все желания ребенка могут проявляться, или же он может вести себя скрыто и молчаливо. Эта сложность данного признака может служить однако добавочным основанием для того, чтобы включить его в шкалу умственного развития.

**Л 31. Настойчивость в доставании предмета.**  
Нормы: 6 А, 9 В.  
Техника: И — 1

Нормы: 6 А, 9 В.

*Техника.* Чтобы испытать настойчивость, с которой ребенок стремится дотянуться до предмета, следует, если этим предметом



служит висящее кольцо, красная палочка или что-либо подобное, держать его как раз на таком расстоянии, чтобы ребенок не мог до него дотянуться. Шестимесячному ребенку следует иногда дать предмет на секунду подержать или потрогать, чтобы возбудить его интерес. Было бы неразумным однако долго раздражать ребенка, не вознаграждая его успехом, хотя процедура может быть варьируема в различных формах. Заметная настойчивость, проявляющаяся у ребенка шести месяцев в виде трех или четырех последовательных попыток овладеть кольцом, обозначается нормой А. У девятимесячных такого рода настойчивость представляет столь обычное явление, что для этого уровня ставится норма В.

*Пояснения.* Хотя этот тест по самым условиям своим не отличается определенностью, однако он слишком ценен в клиническом отношении, чтобы отказаться от него. Следовало бы выработать вариации к этому тесту, чтобы можно было обнаружить индивидуальные различия. Тест выявляет различия не только во внимании и соображении, но и в эмоциональной сфере. Наличие у ребенка элементов соображения можно обнаружить, определив, с какого расстояния ребенок начинает настойчиво тянуться к кольцу и в каком направлении он тянется. Если испытующий хочет специально выяснить этот вопрос, то он должен медленно приближать кольцо к ребенку, начав с расстояния в 1—1,25 м.

### *Д 32. Ребенок знает, куда он хочет идти.*

*Норма: 18 В.*

*Техника.* В беседе с матерью испытующий выясняет, высказывает ли ребенок самопроизвольно желание идти в то или иное место, несколько удаленное от обычного места его игры.

*Пояснения.* Ясные данные по этому вопросу не всегда можно получить. Но этот признак, повидимому, обнаруживает более высокое, чем обычно, развитие ориентировки, а также самостоятельности у ребенка, которое связано с общей умственной зрелостью. В 12 месяцев ребенок ходит туда и сюда в значительной мере бесцельно. В 18 месяцев он начинает обнаруживать развитие ориентировки, и его хождение приобретает более осмысленный характер. Этот возраст наиболее благоприятен для изучения интересного в психологическом отношении «локального чувства».



**Л 33. Ребенок открывает дверь.****Нормы: 18 В, 24 С, 36 В.**

**Техника.** Беседа с матерью или испытание. Если ребенок пытается повернуть дверную ручку, то это обозначается нормой В в скале для 18-месячных и нормой С в скале для двухлеток; если ребенок открывает дверь, то это обозначается нормой В в скале для трехлеток.

**Пояснения.** Здесь испытующий снова должен принять во внимание различия в домашних условиях, а также варинировать самое задание в отношении трудности.

**Л 34. Доставка предмета, лежащего на известной высоте.****Нормы: 18 А, 24 С.**

**Техника.** Обычно можно удовлетвориться беседой с матерью. Но можно и произвести испытание, положив маленькую корзинку или ящичек на полку на высоте около 1,5 м от пола. Испытующий может также держать корзинку в руках на этой высоте. В обоих случаях непосредственно под корзинкой ставится стул. Задачей теста является выяснить, влезет ли ребенок на стул, чтобы достать корзинку, которая его интересует. Если ребенок 18 месяцев тотчас разрешает задачу, т. е. влезает на стул, чтобы овладеть корзинкой, то ставится норма А.

В беседе с матерью испытующий выясняет, переносит ли ребенок (двухлетка) стул с одного места на другое, чтобы использовать его для овладения каким-нибудь предметом. Если ребенок пользуется в такой форме стулом, то ставится норма 24 С.

**Пояснения.** Этот простой признак несомненно связан со степенью инициативности и самостоятельности, свойственных ребенку. Положительный результат указывает на нормальное развитие этих черт; отрицательный результат служит показателем индивидуальных задержек.

**Л 35. Выполнение простых поручений.****Нормы: 18 В+, 36 А, 48 В.**

**Техника.** Из беседы с матерью испытующий выясняет, может ли ребенок выполнить простые поручения, напр. пойти за чем-нибудь в пределах дома или ближайшего соседства. Если

он может выполни  
в скале для 18-  
четырёхлетке ну  
находилось опреде

**Пояснения.** Зде  
важности исследов  
ризнак не может  
недостаточность ил  
стом, являются ва  
В процессе опыта н  
вопросы, чтобы он  
лучить данные об о  
являющихся клинически

**Л 36. Ребе****Норма: 36 В.**

**Техника.** Беседа с  
**Пояснения.** Этот пр  
ликим поведением  
этого возраста  
как, напр.  
стеклянную по  
этого рода яв  
уровня.

**Л 37. Сои****Нормы: 48 В, 60 А,**

После того  
ребенку дают  
сказки, читаю  
им тон и бе  
поддасто  
то испыт  
сменная  
в том  
иная.



он может выполнить такого рода поручение, то ставится норма В- в шкале для 18-месячных. По отношению к трехлетке или четырехлетке нужно, чтобы место, куда посылают ребенка, находилось определенно вне дома.

*Пояснения.* Здесь мы снова имеем конкретное доказательство важности исследования умственного развития. Хотя данный признак не может быть точно стандартизован, тем не менее недостаточность или превосходство ребенка, обнаруживаемые этим тестом, являются важными для оценки индивидуальной зрелости. В процессе опыта испытующий сумеет так формулировать свои вопросы, чтобы он мог в течение самого короткого времени получить данные об особенностях домашнего поведения ребенка, имеющих клиническое значение.

### ***Л 36. Ребенку доверяют хрупкие вещи.***

**Норма: 36 В.**

**Техника.** Беседа с матерью.

*Пояснения.* Этот признак основан на нашем наблюдении над домашним поведением трехлеток. Из наших данных следует, что детям этого возраста можно доверить не очень ответственные поручения, как, напр., принести из другой комнаты порошок хинина, стеклянную посуду, бабушкины очки. Умеренная способность этого рода является, следовательно, характерной для трехлетнего уровня.

### ***Л 37. Сопротивление внушению.***

**Нормы: 48 В, 60 А, 60 В.**

**Техника.** После того как выполнен тест II 56, рисунки убираются, и ребенку дают несюмористическую картинку, изображающую человека, чигающего газету. Испытующий говорит в вопросительном тоне и без ударения: «Эта картинка смешная?» Если ребенок не поддается внушению, созданному предыдущим рядом картинок, то испытующий улыбается и спрашивает: «Ну! Разве это не смешная картинка?» Ребенок считается неподдавшимся внушению в том случае, если он настаивает, что эта картинка не смешная.

Для пятилеток следует применить картинку, изображающую рвущуюся вперед лошадь с седоком, почти падающим с ее спины. Ребенку задают в утвердительном тоне следующий ряд вопросов:

10 Умственное развитие ребенка.



Человек упал на землю, не так ли? Лошадь гуляла правда? Девочка смотрела через забор, да? Собака лаяла правда?» На картинке нет ни девочки, ни собаки, и надлежащий ответом должно быть «нет». Если ребенок не поддается ни одному из четырех внушающих вопросов, то это обозначается нормой А. Если он не поддается лишь трем вопросам, то ставится норма В.

### *Л 38. Ребенок один переходит улицу.*

*Норма: 36 В+.*

*Техника.* Беседа.

*Пояснения.* Значение этого признака различно в зависимости от обстоятельств, но он заслуживает исследования в качестве показателя самостоятельности ребенка.

### *ИГРОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ.*

### *Л 40. Игровые реакции.*

*Нормы: 4 С, 4 В, 6 В+.*

*Техника.* В беседе с матерью испытующий устанавливает, получает ли ребенок явное удовольствие, когда его купают. В случае положительного ответа ставится норма 4 С. Далее испытующий выясняет, смеется ли ребенок когда-нибудь громко. Это обозначается нормой 4 В. Если ребенок начинает резвиться, когда с ним играют, то это обозначается для 6 месяцев нормой В-1. Игровую реактивность шестимесечных и девятимесечных детей можно часто легко наблюдать в течение всего хода испытания.

*Пояснения.* Эти признаки имеют некоторое значение для случаев замедленного развития. В возрасте четырех месяцев почти все дети выражают удовольствие, когда их купают, и поэтому полная пассивность или слабое выражение удовольствия служит для этого возраста показателем ненормальных условий развития. Что касается громкого смеха, то он представляет уже не столь обычное явление и поэтому обладает большей нормативной ценностью. Возраст четырех месяцев является, очевидно, периодом зарождения смеха, и значение последнего как показателя умственного развития выражается приблизительно нормой В. Фактически в четыре месяца все дети уже улыбаются; однако начало смеха относится обычно ко вре-

мени не ра  
по видимости  
вается к 6 ме  
на строгое вы  
заигрывание, т  
его социальное

*Норма: 4 С.*

*Техника.* Пут  
определяет, игра

*Пояснения.* Э  
четырехмесячного  
вана с зрительно  
этой реакции явля  
порой забавно пох  
на ручные часы. Э  
ная перцепция, в  
совпадению и не  
случается, что реб  
и ногами, но это не

*Норма: 4 В.*

*Техника.* Наблю  
Эта реакция  
когда она  
происходит  
о край колы  
значается для

*Норма: 4 В+.*

*Техника.* Наблюде  
Обычно  
детям



мени не раньше, чем в три с половиной месяца. Игровая, по видимости подражательная реакция на заигрывание развивается к 6 месяцам. В этом возрасте ребенок реагирует также на строгое выражение лица. Если ребенок активно реагирует на заигрывание, то это свидетельствует об относительной зрелости его социального и эмоционального развития.

### ***Л 41. Ранняя игра.***

#### **ИГРАЕТ РУКАМИ.**

**Норма: 4 С.**

**Техника.** Путем наблюдения и беседы с матерью испытующий определяет, играет ли ребенок (4 месяцев) пальцами и руками.

**Пояснения.** Этот тип игры чрезвычайно характерен для четырехмесячного возраста, в особенности, если игра ассоциирована с зрительной фиксацией. Наиболее характерной формой этой реакции является рассматривание движущихся пальцев, что порой забавно походит на то, как будто бы ребенок смотрит на ручные часы. Эта игровая реакция, так же как и зрительная перцепция, возникает, очевидно, благодаря случайному совпадению и не обязательно носит произвольный характер. Случается, что ребенок четырех месяцев начинает играть также и ногами, но это не характерно для этого возраста.

#### **СКРЕБАНИЕ.**

**Норма: 4 В.**

**Техника.** Наблюдение в течение хода исследования и опрос матери. Эта реакция обнаруживается уже в периоде новорожденного, когда она носит беспорядочный характер. Если же эта реакция проявляется в форме игры, все равно, скребет ли ребенок о край колыбели, о стол, о подушку или о платье, — это обозначается для четырех месяцев нормой В.

#### **ИГРА ПРЕДМЕТАМИ.**

**Норма: 4 В + .**

**Техника.** Наблюдение и беседа с матерью.

**Пояснения.** Обычно родители начинают давать простые предметы для игры детям в возрасте четырех месяцев. Этот факт сам по себе показателен. Трудно определить, в какой мере опыт в состоянии ускорить появление у ребенка способности играть



погремушкой или кольцом. Если четырехмесячный уже неделю или больше играет погремушкой или кольцом, то это обычно свидетельствует о несколько ускоренном темпе развития. Во всяком случае определенно выраженная игра с предметами обозначается для четырех месяцев нормой В +.

#### Ударяет о стол.

**Нормы: 6 В, 9 С.**

**Техника.** Наблюдение и беседа с матерью.

**Пояснения.** Ударяние рукой о стол или размахивание ложкой можно рассматривать как типические формы игры шести-месячных. Они обозначаются поэтому нормой В. В возрасте девяти месяцев этот тип реакций уже настолько обычен, что норма опускается здесь до С.

#### Бросание предметов ради игры.

**Нормы: 6 А, 12 С.**

**Техника.** Наблюдение и беседа с матерью. Если ребенок намеренно бросает или отталкивает в сторону предметы, чтобы услышать звук от их падения, то для шести месяцев эта реакция, будучи показателем повышенного уровня развития, обозначается нормой А; в девять месяцев она уже встречается часто и, наконец, в 12 месяцев норма падает до С.

#### Реакция на бумагу.

**Нормы: 6 В, 6 А, 9 В.**

**Техника.** Ребенку предлагают лист почтовой бумаги так, чтобы он мог схватить его за край. Следует обратить внимание на эту деталь, чтобы определить, станет ли ребенок просто комкать бумагу или он обнаружит реакцию более высокого типа, а именно, схватит бумагу за край.

Если ребенок просто комкает бумагу или примитивным образом манипулирует ею, то ставится норма В. Если же он проявляет известного рода исследовательский интерес к бумаге и сдерживает реакцию поднесения руки ко рту, то для шести месяцев это обозначается нормой А. Реакция махания и ударяния также заслуживает более высокой нормы для этого возраста: для 9 месяцев норма равна В.

Пояснения.  
сит неизбеж-  
не может по-  
кая степень  
нена как не  
бумагу как п-  
может ясно о

Нормы: 9

Техника. Сам

уже отмечена  
сампроизвольно  
перестает его де-  
сяцев как реак-  
равна В.

Пояснения. К  
ребенком ради иг-  
той столь часту-  
актерным для  
или сюда это  
отражает с  
12 месяцев.

17

Нормы: 4 С, 4

Техника. В бесе-  
дий устанав-

ую реак-

звук голос

рецивал м

срок меся-

поворач

обознач

инской

и коло-



*Пояснения.* Интерпретация реакции ребенка на этот тест носит неизбежно несколько субъективный характер, однако это не может повлечь за собой каких-либо крупных ошибок. Низкая степень реакции у ребенка 12 месяцев должна быть оценена как неблагоприятный признак. Младенцы очень любят бумагу как предмет игры. У остальных субъектов данный тест может ясно обнаружить недостаточный объем внимания.

**Ребенок кладет кубик в чашку.**

*Нормы: 9 A+, 12 A, 18 B.*

*Техника.* Самопроизвольная игра с кубиком и чашкой была уже отмечена в тесте на накрывание кубика. Если ребенок самопроизвольно бросает кубик в чашку, то, даже если он перестает его держать, это следует рассматривать для 9 и 12 месяцев как реакцию высокого типа. Для 18 месяцев норма равна B.

*Пояснения.* Комбинирование кубика и чашки, производимое ребенком ради игры, но в то же время намеренно, представляет собой столь частую реакцию на эти предметы и является столь характерным для известной стадии игрового развития, что мы включили сюда этот признак для наблюдения и записи. Он объективно отражает степень зрелости игры ребенка в возрасте 9 и 12 месяцев.

**Л 42. Реакция на музыку.**

*Нормы: 4 C, 4 B+, 6 B, 6 A, 9 B, 9 B+, 12 B, 24 B, 36 B.*

*Техника.* В беседе с матерью или посредством наблюдения испытующий устанавливает, обнаруживает ли ребенок какую-либо моторную реакцию на музыку, или поворачивает ли он голову на звук голоса или звон колокольчика. Если имеет место приспособительная моторная реакция на музыку или на голос, то для четырех месяцев это обозначается нормой C. Определенное быстрое поворачивание головы по направлению к звуку колокольчика обозначается нормами 4 B+ и 6 B. Реагирование улыбкой или пляской в 9 месяцев обозначается нормой B.

Тест на звон колокольчика следует производить с известной тщательностью. Лучше всего приблизиться к ребенку сзади и звонить негромко в ручной колокольчик на расстоянии 0,5—1 м от правого или левого уха ребенка. Через известный промежу-



ток времени это повторяется с другой стороны. Если приблизиться к ребенку спереди или сбоку, то реакция будет двусмысленна, так как стимулом к поворачиванию должен быть обязательно звук, а не зрительное восприятие.

В отношении двухлетки испытующий может выяснить, требует ли ребенок, чтобы ему называли или напели знакомый мотив. В отношении трехлетки испытующий выясняет, узнает ли ребенок свои любимые мотивы при исполнении их фонографом или на музыкальных инструментах. Положительная реакция обозначается нормой В.

*Пояснения.* В результате дальнейших исследований и экспериментов мы сумеем, конечно, более точно стандартизовать реакции этого рода. Мы заметили, что не только начало вокализации, но и ее дальнейшее усиление может происходить под влиянием музыкальных стимулов. Здесь, следовательно, открывается поле для более объективного измерения и наблюдения.

В возрасте четырех лет очень большой процент детей реагирует на звук поворачиванием головы; поэтому диагностическое значение эта реакция имеет в большей мере для трехлетнего, чем для четырехлетнего возраста. Она служит однако для последнего показателем нормального уровня развития. Интересно отметить, что дети, которые оборачиваются на звук голоса, часто не оборачиваются на звон колокольчика.

#### **Л 43. Игра в «ку-ку» и «ладошки».**

**Нормы:** 9 В+, 9 А, 12 В, 12 С.

*Техника.* Беседа и наблюдение. Норма В+ ставится для девяти месяцев, если ребенок играет в «ку-ку» и «ладошки» или приобрел другие подобного рода игровые навыки. В двенадцать месяцев норма опускается до С.

*Пояснение.* Эти ранние игровые реакции являются симптоматическими в качестве показателей нормального развития социальных склонностей.

#### **Л 44. Интерес к картинкам и рассказам.**

**Нормы:** 18 В+, 18 А, 24 В, 36 С.

*Техника.* В беседе с матерью или путем самостоятельного опыта испытующий выясняет, обнаруживает ли ребенок какой-либо интерес к книжкам с картинками, или слушает ли он с

более или менее  
винные на кар  
взет еще длите  
обычно мимолет  
менее длительн  
Е ли он кроме  
норма А. В два  
обычным и выр  
Пояснения.  
дыта ребенка,  
развития внима  
казательным.

Нормы: 18

Техника. Пр

да устанавли

граматизации. Н

тательное воспр

вание походки

рами 18 А и

ребенок разв

твание к

и В. Для ч

Пояснения. З

трировать с

ание в каче

ание выше

в: для оце

1.

Л 46.

Нормы: 48

Техника. Пут

активно

рисо

делает

ное н

А. 2.4



более или менее устойчивым вниманием простые рассказы, основанные на картинках. Средний 18-месячный ребенок не выказывает еще длительного интереса к картинкам. Его интерес носит обычно мимолетный характер. Если же он выказывает более или менее длительный интерес к картинкам, то ставится норма В. Если он кроме того выказывает интерес к рассказу, то ставится норма А. В два и три года этот признак является уже более обычным и выражается нормами В и С.

*Пояснения.* Хотя данный признак находится в зависимости от опыта ребенка, тем не менее он в основе определяется степенью развития внимания. Положительный результат является поэтому показательным.

#### **Л 45. Драматизация.**

*Нормы: 18 А, 24 В, 36 В, 48 С.*

*Техника.* Преимущественно путем беседы с матерью испытующий устанавливает, выявляет ли ребенок какую-либо форму драматизации. Нормы ставятся на следующем основании. Подражательное воспроизведение простых действий, напр. воспроизведение походки старика, или курения, или чтения обозначаются нормами 18 А и 24 В. Драматизация более высокого типа, в которой ребенок разыгрывает свою роль более детально, напр. телефонирование к доктору, заслуживает для трехлетнего уровня нормы В. Для четырех лет норма равна С.

*Пояснения.* Этот признак дает испытующему возможность регистрировать специфические формы игры, имеющие большое значение в качестве показателей умственного развития. Хотя описанные выше различия очень грубы, но они дают некоторую основу для оценки мимической и драматической способностей ребенка.

#### **Л 46. Драматизирующее рисование.**

*Нормы: 48 А, 60 В.*

*Техника.* Путем беседы, дополненной, если это нужно, опытом, испытующий устанавливает, способен ли ребенок к изобразительному рисованию. Если ребенок самопроизвольно или по внушению делает такого рода рисунки и дает им определенное драматическое истолкование, то для четырех лет это обозначается нормой А, для пяти лет — нормой В. Здесь также необходима более точная стандартизация; но рисование рассматривается



здесь как средство драматического выражения, которым пользуется достаточно большое количество детей, так что оно заслуживает включения в скалу четырехлетнего и пятилетнего возрастов.

### **Л 47. Конструктивная игра.**

Комбинирующая игра с ложкой, чашкой и блюдцем.

**Нормы:** 6 В, 6 А, 9 В, 12 С.

**Техника.** На стол кладутся ложка, блюдце и чашка так, чтобы ребенок мог их достать. Все три предмета должны лежать отдельно, так как мы хотим выяснить, сделает ли ребенок какое-либо конструктивное или комбинирующее применение из этого материала. Если ребенок просто манипулирует с одним или двумя из этих предметов, то для 6 месяцев мы ставим норму В. Если в манипуляции имеется некоторый исследовательский элемент, то мы даем для 6 месяцев норму А, для 9 месяцев В и для 12 месяцев С.

**Пояснения.** Здесь также неизбежно выступает субъективный фактор. Однако тест слишком ценен и удобен, чтобы не включать его, так как он дает возможность ясно отличить простую манипуляцию от «намеренной» исследовательской игры, связанной с более сдержанными движениями. Для шести- и двенадцатимесячного уровней тест более полезен, чем для девятимесячного: с одной стороны, показательным является наличие у шестимесячного реакции повышенного типа, с другой стороны, столь же показательной в отрицательном смысле является реакция примитивного типа, т. е. ударяние и поднесение ко рту, у двенадцатимесячного. Различные впечатления, которые получает испытующий при наблюдении реакций детей на чашку, ложку и блюдце, имеют определенное объективное основание. Дальнейшее исследование даст возможность формулировать и классифицировать эти объективные различия; но даже при отсутствии такого рода точности тест несомненно сохраняет свою клиническую ценность.

### **Свободная постройка.**

**Нормы:** 48 В, 48 А, 60 В.

**Техника.** Высыпав строительный материал из ящика на стол, испытующий говорит: «Здесь есть вещи, которые тебе понравятся. Посмотри, какие красивые вещи. Теперь сделай что-ли-

будь... Запи-  
ребенок не  
вить несколько  
начал уже и  
дует больше  
ребенок все  
руках, то сл  
еще» или «с  
чается, что с  
смотреть, ско  
материалом, и  
постройки, сд  
также индиви  
реакции (непо  
произвольные  
какого-нибудь  
и удовлетворен  
тельный интере  
(посторонний р  
ческую способн

Если оценку  
ного материала,  
щество, что он  
менее удовлетво  
степени осмысле  
только что опис  
следующие четы

Нормой 48 В  
новка кирпичик  
дать постройке  
плитки в ряд ил  
юшечек и бревн  
пояснения по по

Нормами 48 А  
постройки, сопр  
Так, напр., 1) бу  
дек, или 2) дом,  
в, или 3) вор  
наружн



будь. Записывается непосредственный ответ ребенка. Обычно ребенок не медлит, но в некоторых случаях приходится добавить несколько поощряющих слов. После того как ребенок начал уже исследовать материал, его в течение минуты не следует больше поощрять или побуждать; если по истечении минуты ребенок все еще только смотрит на плитки или держит их в руках, то следует побудить его словами: «сделай что-нибудь еще» или «сделай что-нибудь». По истечении трех минут отмечается, что сделал ребенок. Было бы, конечно, интересно посмотреть, сколько времени ребенок стал бы еще заниматься этим материалом, но наши нормы основаны на учете размера и типа постройки, сделанной в течение трех минут. Следует отмечать также индивидуальные особенности, как то: первоначальные реакции (непосредственные или замедленные), воображение (самопроизвольные пояснения и обозначение постройки названием какого-нибудь предмета), самопроизвольность (выражение рвения и удовлетворения в работе), наличие целевой установки (длительный интерес к постройке) или отсутствие целевой установки (посторонний разговор и отвлечение внимания от работы), критическую способность, выражаемую замечаниями по поводу работы.

Если оценку работы производить по количеству использованного материала, то такой способ, хотя он и имеет то преимущество, что он совершенно объективен, представляется, однако, менее удовлетворительным, чем более субъективная оценка по той степени осмысленности и воображения, которые обнаруживаются только что описанным путем. Реакции легко распределяются на следующие четыре группы:

Нормой 48 В обозначается та или иная упорядоченная установка кирпичиков, даже если при этом ребенок затрудняется дать постройке название, так, напр., если ребенок кладет все плитки в ряд или строит из нескольких деревянных палочек дощечек и бревнышек лодочку, сделав при этом одно или два пояснения по поводу постройки.

Нормами 48 А и 60 В следует обозначить более сложные постройки, сопровождаемые интерпретирующими пояснениями. Так, напр., 1) буквы А и П и лодка, сделанные из трех бревнышек, или 2) дом, хорошо построенный из всех палочек и брусков, или 3) ворота, сделанные из трех бревнышек и плиток и обнаруживающие хорошее воображение, даже если вначале вни-



вание ребенка отвлекалось разнообразием материала, или 4) мост, забор с перекладинами и лодка, все называемое своими именами.

## ПРИБРЕТЕННЫЕ СВЕДЕНИЯ.

**.I 50. Ребенок задает вопросы старшим.**

**Норма: 36 В.**

Техника. Беседа.

*Пояснения.* Здесь мы имеем вполне объективный признак легко устанавливаемый путем опроса; этот признак довольно показателен, если только ребенка не подавляют. Как и во многих других тестах, положительный результат здесь, более показателен, чем отрицательный.

**Л 51. Указывание частей тела.**

Нормы: 18 В, 18 Д, 24 В.

*Техника.* Привлекши внимание ребенка, испытующий говорит ему: «Покажи мне твой нос. Положи палец на нос». Подобным же образом ребенка просят показать глаза, рот и волосы. Если ребенок в 18 месяцев показывает одну из этих частей тела, то ставится норма В. Если ребенок показывает две или больше частей тела или если он жестами лица показывает, что он понимает, о какой части тела идет речь, то ставятся нормы 18 А или 24 В.

*Пояснения.* В некоторых случаях бывает необходимо преодолеть застенчивость ребенка или даже исключить совсем тест вследствие робости ребенка. У Бинэ этот тест отнесен к трем годам, но мы нашли его применимым в частичной форме и к 18 месяцам и двум годам.

РАЗЛИЧЕНИЕ ПРАВОГО И ЛЕВОГО.

Нормы: 48 А+, 60 В+.

*Техника.* Ребенку говорят: «Покажи мне твою правую руку». На словах правую и руку нужно сделать одинаково сильное ударение. Подобным же образом ребенка просят показать левое ухо и правый глаз. Если ребенок делает ошибку, то весь тест повторяется, и ребенка просят показать левую руку, правое ухо и левый глаз. Помогать ребенку в той или иной форме не следует. Вышестоящие нормы ставятся в том случае, если три ответа из трех или пять из шести правильны.



**Л 52. Словесная память.****Нормы: 18 А+, 36 А.**

**Техника.** В беседе с матерью или путем опыта испытующий выясняет, может ли ребенок перечислить или повторить часть алфавита или узнать какие-нибудь буквы или стихи. Последнее обозначается нормой 36 А; перечисление или повторение части алфавита обозначается нормой 18 А+.

**Пояснения.** С этим тестом не связана способность к счету. Мы имели в виду чисто словесное умение, которое, однако, можно рассматривать как показатель способности ребенка к подражанию и различению. Поэтому оно имеет некоторое значение для 18-месячного возраста. Нет надобности добавлять, что следует принимать во внимание характер домашних условий, в которых воспитывается ребенок. Следует также указать, что специфическая отсталость в речи нередко связана с вполне нормальной умственной одаренностью.

**Л 53. Называние имени, пола и возраста.****Нормы: 24 В, 24 А, 36 В+, 60 В.**

**Техника.** Испытующий спрашивает ребенка: «Как тебя зовут?» Если ребенок называет только имя, то испытующий добавляет: «Да, но какое у тебя еще имя? Вальтер, а дальше?» Называние только имени обозначается нормой 24 В, имени и фамилии — нормой 24 А. Если испытуемый — мальчик, то его далее спрашивают: «Ты маленький мальчик или маленькая девочка?» Если девочка, то спрашивают: «Ты маленькая девочка или маленький мальчик?» Нормы — 24 А и 36 В+.

Пятилетку испытующий также спрашивает: «Сколько тебе лет?» В случае правильного ответа ставится норма В.

**Л 54. Знание монет.****Нормы: 48 С, 48 А+, 60 А.**

**Техника.** В беседе с матерью испытующий выясняет, имеет ли ребенок определенное представление о том, что деньги служат для приобретения чего-либо. В четыре года почти все дети имеют уже это представление, и это обозначается для данного уровня нормой С. Если четырехлетка и пятилетка могут кроме того назвать три или четыре обычных монеты, то ставится



нормы 48 А + и 60 А. Техника теста называния монет следующая. Ребенку показывают по порядку копейку, пятак, гривенник, полтинник, спрашивая: «Что это такое?» Если ребенок отвечает: «Деньги», то говорят: «Да, но как называется эта монета?»

### *Л 55. Различение утра и дня.*

**Норма:** 60 В +.

**Техника.** Испытующий спрашивает (если в данный момент утро): «Сейчас утро или день?» Если в данный момент день, то: «сейчас день или утро?»

### *Л 56. Называние цветов.*

**Нормы:** 24 А, 24 А +, 36 В +, 48 В +, 48 А, 60 В.

**Техника.** В беседе с матерью или путем опыта устанавливается, употребляет ли ребенок названия цветов при обозначении отдельных предметов и частей одежды или когда ему дают разноцветные кубики или другой подобного рода материал. Если ребенок употребляет названия цветов, все равно, правильно или нет, ставится норма 24 А. В этом случае ребенку показывают карту с прямоугольниками, раскрашенными в красное, белое, синее и желтое. Указывая на один из них, испытующий спрашивает: «Какого это цвета?» Если ответ правилен, и ни один из других цветов не смешивается с данным, то нормы ставятся на следующем основании: один правильный ответ — 24 А +, 36 В +; два правильных ответа — 48 В +; четыре — 48 А, 60 В.

## ГЛАВА XII.

### *ДИНАМИЧЕСКИЕ СНИМКИ.*

В этой главе собрано большое количество фотографических снимков, которые были сняты в течение нашего исследования. Главная ценность этих снимков заключается в том, что они производились в то время или почти в то время, когда ребенок находился на указанном возрастном уровне. Снимки дают картину развития ребенка в характерных моментах его поведения. Мы назвали их динамическими снимками, так как все они, за немногими исключениями, заключают в себе известные формы движений. Большинство снимков было сделано автором в обычных световых условиях лаборатории. Мы пользовались при этом

маленькой камерой с сильной линзой.

В дополнение к подготовленным снимкам в психологической лаборатории высокой мощности оказалось мало снимков к новой серии, и это не испуг, который не из детей (и не из взрослых) и не из не были скрупулезно, старательно. Возможно, летки и пятилетки от лампы выделения становится меньше, чем в развивающемся детском возрасте. Таким образом, к психическому процессу и к факторам, влияющим на успех, только удается добиться.

Снимки расположены на кольце, это не для украшения, а для иллюстрирующего характера в этой области. Им можно пользоваться.

В следующих главах приводятся снимки развития личности. Последовательность известна, и так же, как и в средствах, используемых для изучения личности и изучения.



маленькой камерой Греффлекса (Graflex), размером  $6,5 \times 9$  с сильной линзой.

В дополнение к этому мы взяли отрезки из двух кинофильм, приготовленных Патэ Ревью (Pathé Review). Эти фильмы были сняты в психо-клинической лаборатории при дуговых лампах высокой мощности. Смущение, которое вызвал свет в детях, оказалось меньшим, чем мы опасались. Дети быстро приспособились к новой ситуации. Матери детей приходили обыкновенно парами, и это облегчало детям приспособление и ослабляло тот испуг, который мог бы явиться у них или у их матерей. Многие из детей пристально смотрели на четыре лампы (высокой мощности) и прислушивались к прерывистому жужжащему гулу, но не были сколько-нибудь серьезно смущены. Как это ни удивительно, старшие дети были более смущены лампами, чем младшие. Возможно, что это объясняется отчасти тем, что четырехлетки и пятилетки были сняты в пасмурный день, когда свет от ламп выделялся более резко. Смущающее действие ламп становится меньше, если снимки производятся при широко рассеивающемся дневном свете, делающем ламповый свет менее заметным. Таким образом приспособление детей к фотографическому процессу находится в зависимости не столько от физических факторов, сколько от всей окружающей обстановки. Как только удастся внушить детям доверие, они быстро приспособляются.

Снимки расположены в известном порядке, соответствующем, насколько это возможно, нормативному ряду. Они помещены здесь не для украшения текста и даже не в качестве материала, иллюстрирующего процессы умственного испытания; они сгруппированы в этой главе так, чтобы испытующий мог при случае пользоваться ими как вспомогательным пособием для классификации.

В следующих главах, посвященных изложению методов диагностики развития, мы подчеркнем важность сравнительного подхода. Последовательные серии фотографических снимков приобретают известную практическую ценность, если пользоваться ими как средством сравнения данного случая с определенными стандартами, изображенными на снимках.

Джилльбрет (Gilbreth) изобрел особый аппарат для изображения и изучения динамических элементов, лежащих в основе



различных типов способностей. Это изобретение дает возможность исследователю видеть в стереоскопической застывшей форме изображения движущихся фигур и легко сравнить «все детали проявления интересующего нас умения, автоматизма, сравнительной медлительности, а также относительное расположение во времени и пространстве анатомических органов и других элементов высококвалифицированного поведения». Что аналитическое орудие подобно вышеописанному имеет клинические удобства, это очевидно. Не имея в своем распоряжении этого орудия, мы собрали наши динамические снимки, как первые страницы клинического альбома, которым можно пользоваться для нормативных справок и в целях сравнения. Мы надеемся, что со временем мы будем в состоянии сделать нашу коллекцию более полной и более пригодной для пользования.

Репродукция скульптуры П. Меншипа (Paulanship), изображающей его маленькую девочку, помещена в качестве заглавного листа к серии наших снимков. Это мраморное изображение поражает нас своей красотой и реализмом и, мы можем прибавить, своей смелостью. Когда оно было впервые выставлено в Нью Йоркском музее искусства, оно вызвало шум и критику и не одно замечание со стороны тех, кто считал, что «такой маленький ребенок не является подходящей темой для произведения искусства». Редко в истории искусства какой-либо художник или скульптор пытался изобразить такого юного ребенка. Нам известно, что даже среди многочисленных и разнообразных изображений Христа нет почти ни одного, которое бы представляло его как совсем юного младенца. Паулина Меншип является таким образом единственным в своем роде художественным достижением (см. рис. 17).

Очарование этого мраморного изображения лежит главным образом в его правдивости. Субъект не идеализирован. Если в нем и есть нечто символическое, то это потому, что он передает впечатление от реального младенца, а именно дочери скульптора, в возрасте трех недель. Скульптура передает даже, несмотря на мрамор, впечатление действия. Пальцы характерно растопырены веером, причем один из них касается щеки, которая уступает давлению.

М. Ренселаер (M. G. Van Rensselaer) делает в своем критическом отзыве об этой скульптуре следующие замечания:

Паулина изображает  
впечатльным уваж  
с величайшей т  
ностью. Нам ка



Рис. 17. Младенец в

дет — это дыха  
те с развитием  
ичный и ка  
ное творение, и  
своеобразн  
може



Паулина изображена с исключительной правдивостью и удивительным уважением к нарождающейся личности, изученной с величайшей тщательностью и переданной с утонченной точностью. Нам кажется, что, запечатлев образ, который скоро себя



Рис. 17. Младенец в возрасте трех недель. Скульптура П. Меншина.

перерастет — это дыхание бесконечной мудрости, которая исчезает вместе с развитием интеллекта, — художник создал маленький шедевр, ценный и как необычный документ, и как чисто художественное творение, в высшей степени индивидуальное, увлекательное, своеобразное и чарующее наш глаз.

«Мы можем с уверенностью сказать, что такое свежее жизненное произведение искусства является заслуженной данью





18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32

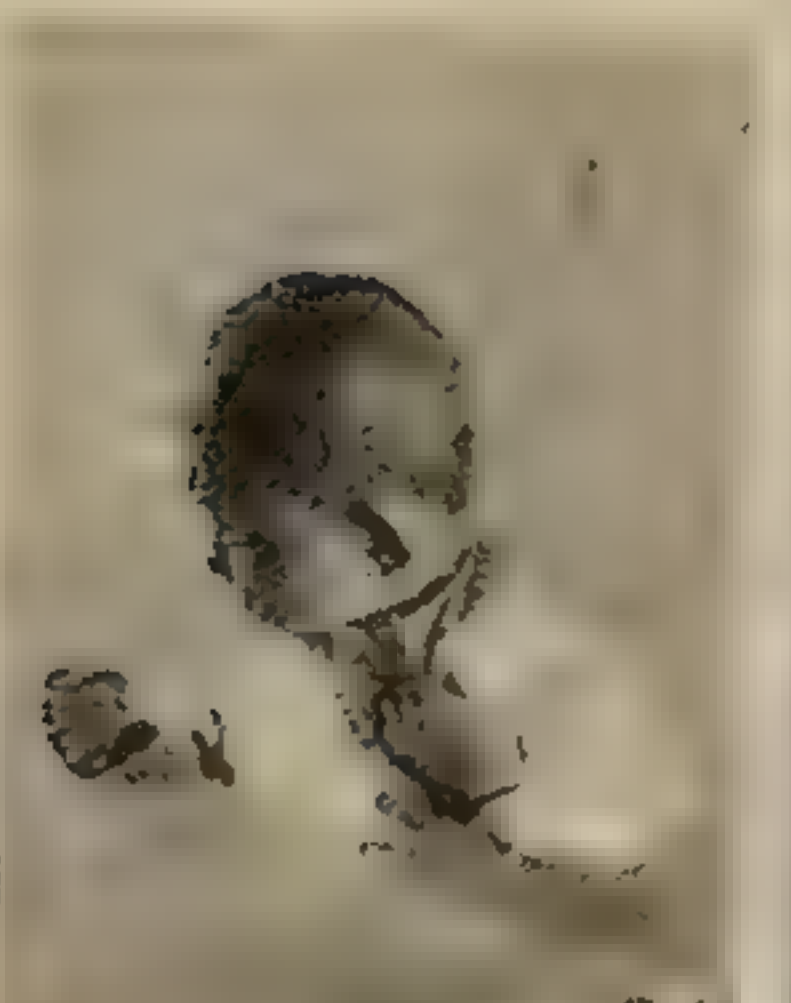
Одномесечный: 18. Плачет. 19. Спит. 20. Просыпается и потягивается. 21. Проснулся; пальцы растопырены. 22. Рефлекс Бабинского. 23. Рефлекс держания. 24. Реагирует на накрывание лица бумагой. 25. Сопротивляется при отпирании палочки. 26. Проявляет «внимание» к тактильному раздражению. 27. Бесцельная игра головой. 28. Временно удерживает голову. 29. Поднимает голову. 30. Играет растопыренными пальцами. 31. Звуковая игра (выдыхательное сопение). 32. Играет ртом и языком.





33. Потягивается. 34. Чихает. 35. Отдыхает. *Четырехмесячный*: 36. Смотрит на колокольчик. 37. Начинает тянуться к нему. 38. Прикасается к висящему кольцу. 39. Удерживает кольцо, не схватывая его. 40. Прimitивная игра бумагой. 41. Подносит руку ко рту. 42. Мигает на блюдце. 43. Не мигает на карандаш. 44. Поднимает голову, лежа ничком. 45. Пытается сесть. 46. Играет рукой. 47. Внимательно смотрит на руку.





Шестимесячный: 48. Тянется прямо за кольцом. 49. Хватает кольцо ртом. 50. Хватает кубик. Не замечает другого кубика. 51. Комкает бумагу. 52. Держит два кубика. 53. Не берет третьего кубика. 54. Схватил колокольчик. 55. С силой хватает кубик ртом. 56. Ударяет блюдцем. 57. Кусает кольцо. 58. Смотрит на шарик. 59. Хватает шарик.





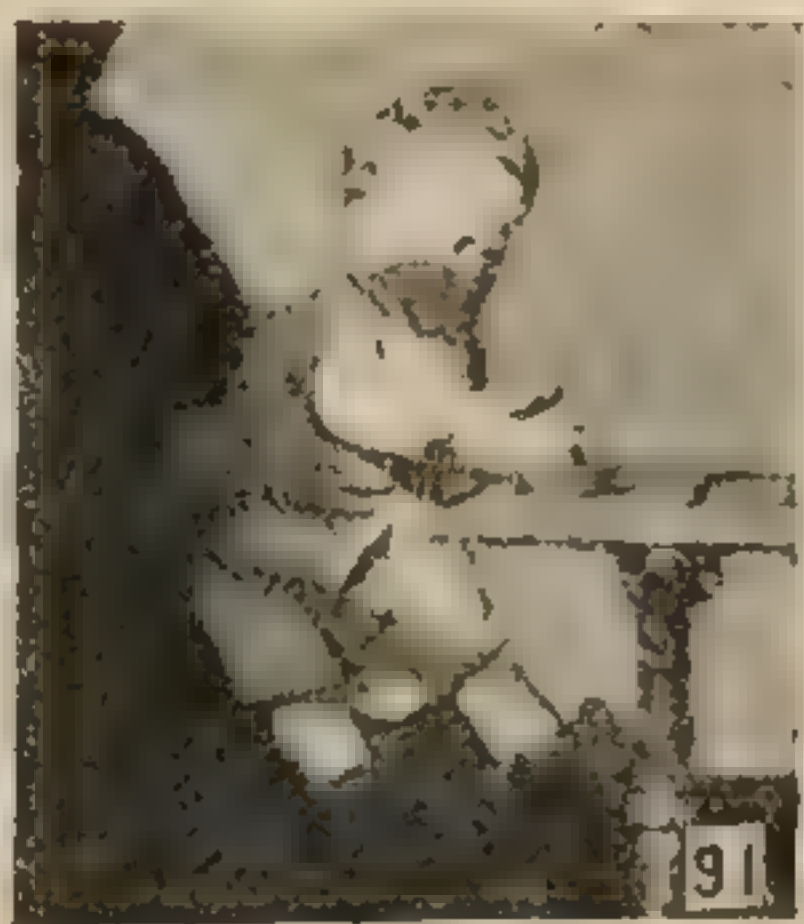
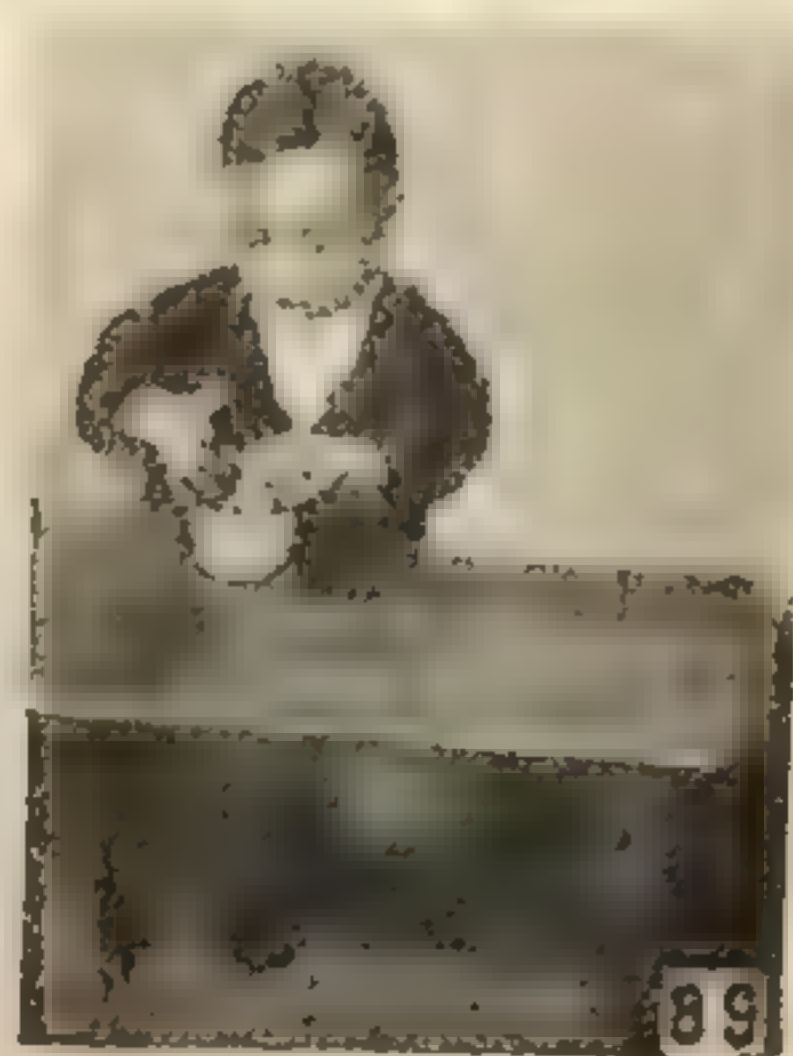
Десятимесячный: 60. Тянется прямо к кольцу одной рукой (смотрит также на веревку). 61. Настоячиво тянется, употребляя одну руку. 62. Поднимает чашку. Овладевает кубиком. 63. Ищет упавшую ложку. 64. Схватывает шарик. 65. Наблюдает за шариком. 66. «Покажи какой ты большой». 67. Ладонки. 68. Играет на пианино (сидит один). 69. «Намеренно» комкает бумагу. 70. Ударяет кубиком о чашку. 71. Реагирует на зеркальное отражение.





Двенадцатимесячный: 72. Ползает за колокольчиком. 73. Выводит каракули. 74. Бросает палочку в отверстие. 75. Комбинирует кубики. 76. Следит за исчезновением кубика. 77. Разворачивает кубик. 78. Пристально следит за надеванием башмака. 79. Пытается надеть башмак. 80. Встревожен, когда его отодвигают от стола. 81. Не поддается уговещанию. 82. Быстро вновь принарабливается на коленях у матери. 83. Кладет кубик по команде в различные предметы.





*Восемнадцатимесячный:* 84. Вздвигается на стул. 85. Вкладывает блок в ящик. 86. Следит за складыванием бумаги. 87. Складывает бумагу. 88. Указывает на картинки. 89. Наполняет чашку кубиками. 90. Самопроизвольно выводит каракули. 91. Кладет круглый блок в отверстие. 92. Строит башню. 93. Кладет кубик в чашку, тарелку и ящик. 94. Играет чашкой и кубиком. 95. Самопроизвольное исследование экспериментального ящика.





*Двухлетка:* 96. Вертит игрушечного клоуна. 97. Пытается стоять на одной ноге. 98. Проводит подражательно горизонтальную и вертикальную линии. 99. Вкладывает блоки во все три отверстия. 100. Очень целесообразно играет кубиком и блюдцем. 101. Пока не сталкивается со своим годовалым братом.

*Трехлетка.* 102. Срисовывает круг, но не может срисовать креста. 103. Прикладывает карту с линией. 104. Пытается извлечь мяч из ящика. 105. Достигает цели. 106. Надевает башмак. 107. Строит мост.





Четырехлетняя: 108. Зацепляет рыбку. 109. Строит ворота по образцу. 110. Закрывает по приказанию глаза. 111. Пыгается построить лестницу по памяти. 112. Дорисовывает человека. 113. Конструктивное строительство.

Пятилетняя: 114. Грациозно кружится. 115. Стоит на одной ноге. 116. Закрывает глаза для теста. 117. Строит лестницу по памяти. 118. Ведет по лабиринту. 119. Рисует человека отчетливо.





Клиническое и сравнительное исследования: 120. Исследование умственного развития шестимесячного ребенка; последний сидит у матери на коленях и гонится за шариком, который испытующий только что положил на стол. 121. Две девочки одного возраста (4 года), но с различными способностями подвергаются сравнительному испытанию (тест складывания бумаги). 122. Мальчик трех лет и мальчик четырех лет (сравнительное испытание, гл. 23). 123. Трехлетки-близнецы. Одышающий определенно обнаруживает большую живость, чем его сестра.

природе, открывая глаза на великую значимость ее творений тем, которые до сих пор не способны были воспринять реальность в ее настоящем свете».



Ч А С Т Ь Т Р Е Т Ь Я

*СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ*

121

123

ия шести-  
, который  
ода), но с  
вания бу-  
, гл. 23).  
вость, чем

орений  
реаль-







### ГЛАВА XIII. ЗАРОДЫШ.

Должен ли внутриутробный период существования стать предметом изучения психологии? Этот вопрос не кажется сейчас таким поразительным, как пятьдесят лет тому назад, когда он впервые был поставлен Пере (Perez). Для усвоивших точку зрения психологии поведения очевидно, что внутриутробное развитие на всем своем протяжении представляет интерес для психолога. Поведение внутриутробного младенца обнаруживается через его нервную систему. Связано ли это поведение с сознанием или нет, связь его с ранним развитием нервной системы несомненна. Первая глава книги о развитии — как это ни оспаривается — должна охватить период, предшествующий рождению. Глава эта не вполне скрыта от нас; она не является уникалом развития, но в ней много неясностей.

Внутриутробное развитие нервной системы имеет значение для понимания последующего ее развития. Мы специально выделяем вопрос о нервной системе ввиду ее тесной связи с проблемами развития. Каждый орган младенца — его печень, сердце, кости — имеет определенную жизненную ценность, но нервная система младенца особенно ценна. Она относительно наиболее сложная, наиболее высоко дифференцированная из его тканей; кроме того нервная система связана с каждым органом тела. Нервная система совместно с кровью и лимфой превращает тело в жизненную единицу, создавая взаимозависимость отдельных частей. Она же, совместно с биохимическими механизмами, регулирует и интегрирует деятельность организма.

Нервная система оказывает влияние на регуляцию низших вегетативных функций: пищеварения, выделения, секреции, дыхания, сердцебиения. Она определяет чувствительность тела к температурным, механическим, звуковым, световым и прочим стиму-



лам, равно как и реакции мускулов и желез. Наконец она необходима для высших форм поведения: в области памяти, образования идей, символов, эмоций и волевых действий. Нервная система — физиологический базис и инструмент для каждого из трех разрезов поведения: 1) вегетативного, 2) сенсо-моторного, 3) высшего психического. Больше того, нервная система приводит все эти разрезы поведения в равновесие и создает

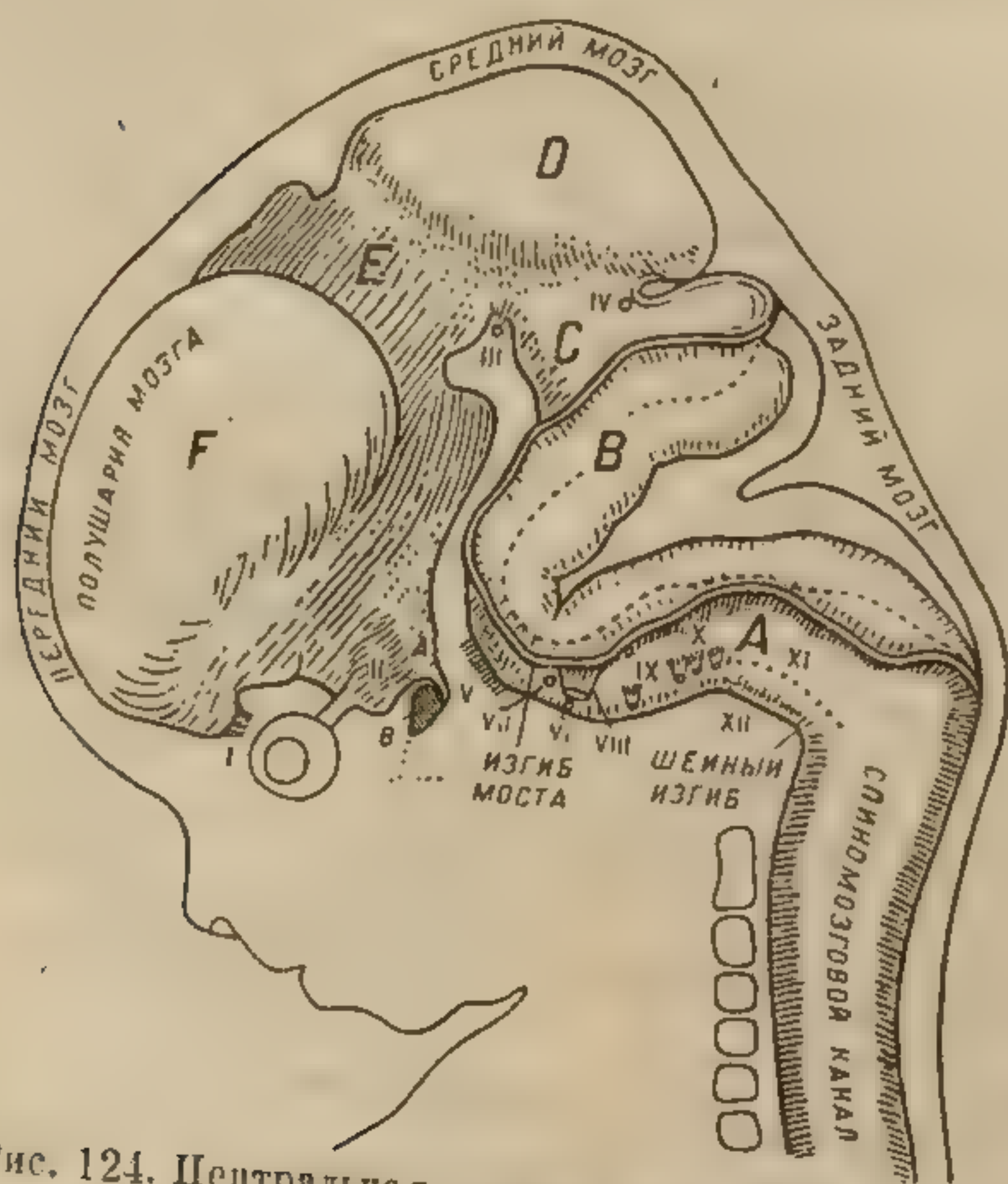


Рис. 124. Центральная нервная система человеческого плода (шести недель). Боковой вид на ранней стадии, когда передний мозг еще не развит и не покрывает среднего и заднего мозга. Римские цифры обозначают черепные нервы (по Денделу).

приблизительно из 10 000 000 000 клеток, происшедших путем дифференциации и специализации из оплодотворенного яйца. Интенсивность роста этого яйца так значительна, что к пятому месяцу внутриутробного развития число нейронов достигает своего полного числа.

Яйцо в период оплодотворения имеет приблизительно 2 мм в диаметре. В процессе развития, протекающего у человека так же, как у всех животных и даже растений, этот крошечный протоплазменный шарик делится на две клетки, делящиеся в свою очередь и образующие четыре клетки, эти четыре клетки

целесообразную координацию их. Таким образом нервная система служит ключом для формулирования или толкования многих проблем развития.

Общее значение нервной системы в развитии дошкольного ребенка может быть дополнено кратким очерком развития ее во внутриутробном периоде.

Это развитие начинается с момента соединения двух гамет, как называются родительские зародышевые клетки. Зрелая нервная система состоит

путем деления клеток. Скоро выходящая в пузырьки клеток, дающих тела. Эти слои кл



путем деления надвое дают 8 клеток и т. д., образуя клубок клеток. Скоро внутри клубка образуется полость, превращающаяся в пузырек в 1 мм в диаметре, с тремя слоями зародышевых клеток, дающих впоследствии начало тканям всех органов тела. Эти слои клеток носят название эктодермы, мезодермы и

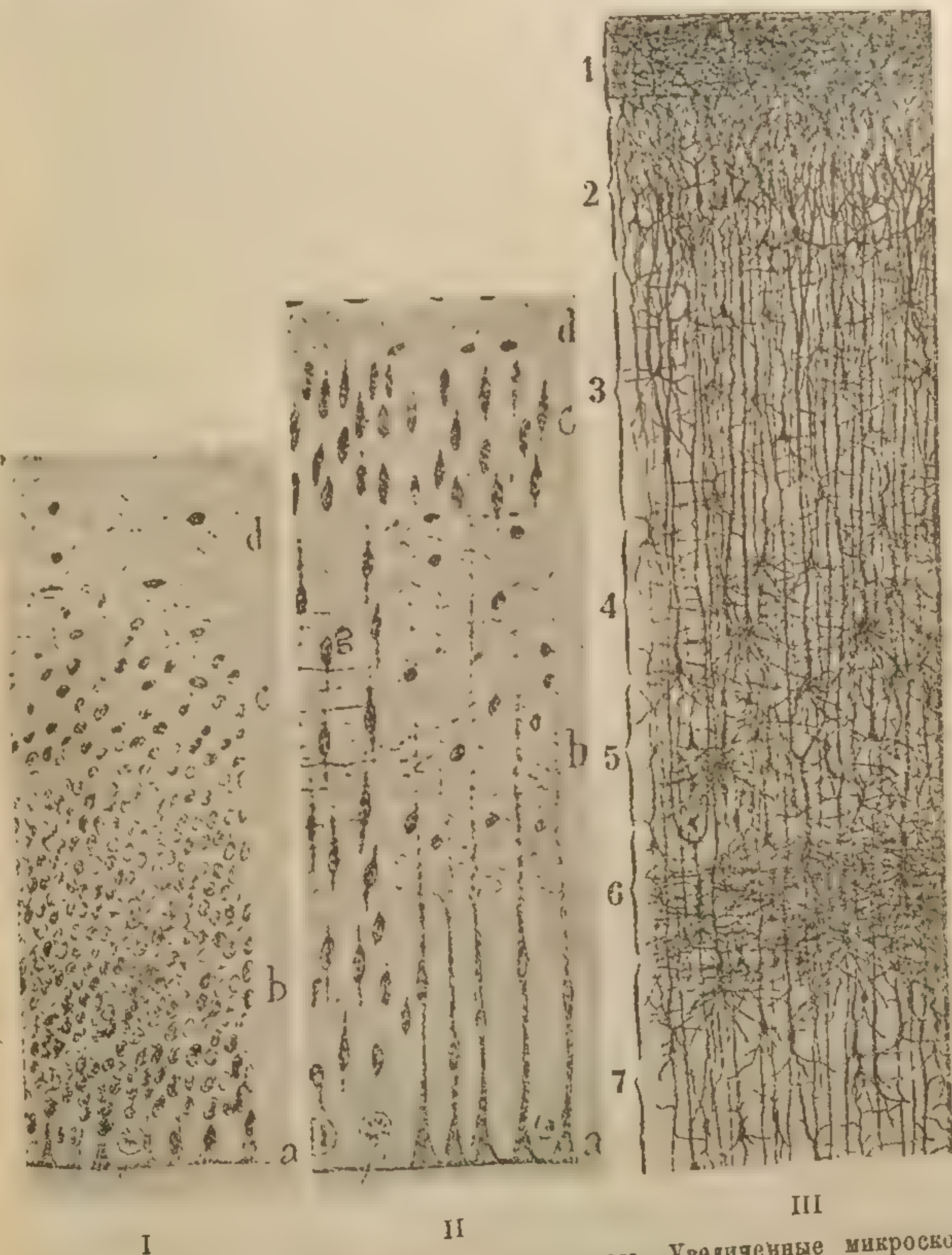


Рис. 125. Ранние стадии развития коры мозга. Увеличенные микроскопические срезы.  
I. Двухмесячный плод. II. Трехмесячный плод. III. Новорожденный младенец (один месяц). (По Кахалю и Гису).



энтодермы. Для нас особенный интерес представляет эктодерма, так как она дает начало нервной системе.

В такой стадии яйцо остается две недели и за этот промежуток времени длина его достигает приблизительно 4 мм. С третьей до шестой недели — стадия эмбриона. В этот период различные органы, в том числе и нервная система, принимают форму, соответствующую их зрелому состоянию. Эмбрион достигает длины приблизительно 14 мм. С 6-й недели начинается стадия плода; она продолжается до конца внутриутробного периода, исчисляемого в 40 недель или 10 лунных месяцев. К концу этого периода ребенок достигает длины в 50 см.

Первые следы нервной системы обнаруживаются уже на второй неделе внутриутробного развития в виде утолщения эктодермы по продольной оси яйца. Вскоре на месте утолщения путем давления образуется борозда. Затем обозначаются края этой борозды, образуя нервные складки; складки эти, срастаясь друг с другом, образуют трубку. Трубка эта никогда не закрывается и существует всю жизнь, как спинно-мозговой канал. На головном конце трубка распадается на три расширяющиеся пузыря, дающие впоследствии начало головному мозгу (рис. 124). Наблюдение за всеми сложными анатомическими изменениями, имеющими место в процессе развития, не имеет для нас значения. Займемся собиранием характеризующих эти изменения микроскопических черт; для понимания их и знакомства с ними послужат приводимые в тексте иллюстрации.

Рис. 125 изображает серию поперечных разрезов. Первый взят из мозговой коры человеческого плода приблизительно на втором месяце развития, когда нейроны находятся еще в рудиментарном состоянии. В этой стадии они являются потенциальными нейронами и носят название нейробластов. Второй разрез показывает кору плода на третьем месяце.

Третий разрез — кора месячного ребенка (новорожденный). Тонкие отростки нейрона образуют так называемые дендриты и аксоны. В некоторых нервах эти тонкие нити достигают длины 0,5—1 м.

Назначение этих нитей — проводить импульсы и устанавливать связь между отдельными частями нервной системы. Относительная сложность любой нервной системы зависит не только от числа нервных клеток, но и от разнообразия и характера их связей.

Развитие нервной системы: относительно быстро вращается в биологическом превращаются в плазматических отростках.

Как уже было сказано, происходит внутри быстро, что к концу жизни число нервных клеток было бы ни было в поведении индивидуальную особенность. В этом периоде существования отдельными нейронами оказывает влияние воспитания опыта у ребенка, но эти поздние изменения.

В развитии нервной системы. Развитие происходит рядом с незаселенными окрестностями, обрабатываясь потребностями. Развитие происходит в окрестностях, обрабатываясь потребностями. Развитие происходит в окрестностях, обрабатываясь потребностями.

На пятом месяце развития можно увидеть развитие. Частота ударов сердца, чем частота ударов сердца. Развитие происходит в окрестностях, обрабатываясь потребностями. Развитие происходит в окрестностях, обрабатываясь потребностями.



Развитие нервной системы состоит из сменяющих друг друга картин: относительно малое число эмбриональных клеток превращается в миллиарды нейробластов; нейробласты в свою очередь превращаются в нейроны, связанные между собой сетью протоплазматических отростков.

Как уже было указано выше, эмбриональное деление клеток происходит внутри нервной трубки. Это размножение клеток так быстро, что к концу четвертого месяца внутриутробной жизни число нервных клеток соответствует взрослому состоянию. Каково бы ни было влияние гигиены и воспитания на способности и поведение индивидуума, число нейронов составляет его индивидуальную особенность, которая предопределяется внутриутробным периодом существования. На установление связей между отдельными нейронами, равно как и на порядок появления их, оказывает влияние наследственность. Путем воспитания и накопления опыта у ребенка устанавливаются многие важные связи нейронов, но эти позднейшие связи настраиваются на врожденных.

В развитии нервной системы не наблюдается единообразия и однородности. Развитие ее можно сравнить с колонизацией страны, когда рядом с незаселенными площадями появляются определенные округа, обращенные в человеческие селения. Возникает естественная потребность в путях сообщения, связывающих эти разбросанные округа. То же и в человеческом организме, где надлежит объединить такие основные функции его, как циркуляция крови, пищеварение, дыхание, сосание. Детская смертность была бы еще выше, чем наблюдается теперь, если бы рост нервной системы не обеспечивал правильного соотношения функций вегетативных и самозащитных.

На пятом месяце беременности врач может при помощи стетоскопа уловить двойной звук, подобный тиканию часов под подушкой. Частота ударов 120—140 в минуту, почти в два раза большая, чем частота материнского пульса. Что дает это открытие, сделанное сто лет назад, для понимания развития нервной системы? Биение сердца плода говорит о том, что определенные нейроны, несомненно связанные с мозгом, установили функциональную связь с сердечными мускулами плода; установившиеся таким образом ритмическое сокращение мускулов не прекратится до смерти. Биение сердца плода указывает, что определенная группа нейронов дошла до известной степени зрелости. Такая







Микроскопические исследования неврологов показывают, что спинномозговые нейроны созревают одними из первых. Нейроны, управляющие основными рефлексами, занимают первое место в развитии и обычно созревают к критическому моменту — рождению. Если они не созревают — ребенок гибнет. Смежные этажи спинного мозга связываются друг с другом ранее, чем более отдаленные; связь головного и спинного мозга, как правило, устанавливается позже. Мозговая кора, управляющая высшими формами поведения, развивается относительно поздно. Те части коры, которые, подобно нижним зернистым слоям клеток, связаны с инстинктивными и сенсо-моторными реакциями, очевидно, созревают раньше; определенные области, как лобная и теменная, созревают позже всех. Нервные клетки лобной доли семи-месячного плода находятся в стадии нейробластов и до 8 месяца не переходят в характерные слои.

Даже при рождении мозговая кора в целом настолько недоразвита, что возникает вопрос, можно ли вообще говорить о сознании новорожденного.

Как бы то ни было, новорожденный готов — с родительской помощью — начать борьбу за существование, поскольку он умеет принимать пищу, глотать, дышать, плакать, икать, зевать, чихать и спать, как только он появился на свет. В продолжение последних месяцев внутриутробного развития архитектура его нервной системы настолько улучшилась, что он владеет всеми этими основными приспособлениями самозащиты.

Рост мозга отражается, конечно, на величине черепа. Череп регулярно увеличивается во всех своих размерах в период роста. Рост черепа в отношении всего роста так интенсивен на ранних стадиях развития, что череп по сравнению со всем телом очень велик.

Вначале череп плода по величине и размеру почти равняется всему туловищу. У новорожденного высота черепа равна  $\frac{1}{5}$  роста. Это, как говорит Годэн, обозначает, что мозг ребенка уже к моменту рождения ближе к своим зрелым размерам, чем любой другой орган и что содержащий его череп должен расти меньше, чем туловище и конечности.

Но мозг продолжает расти. В 6 месяцев он достигает почти половины своего веса во взрослом состоянии. Нервные центры растут и увеличиваются в числе удивительным образом, и мла-



денец на всем протяжении дошкольного периода все больше овладевает окружающим миром. С точки зрения психологии и гигиены было бы очень полезно иметь хотя бы приблизительные нормы, с помощью которых можно было бы измерять полноту развития на каждой стадии этого периода формирования.

#### ГЛАВА XIV.

### НОВОРОЖДЕННЫЙ.

Самому раннему периоду жизни было признано необходимым дать особое название — новорожденный. Значение первого месяца существования так велико с точки зрения медицины и социальной гигиены, что, выделяя этот критический месяц и давая ему особое название, мы вполне правомерно подчеркиваем это значение. Для ребенка в возрасте 3 или 4 месяцев мы удовлетворяемся более общим термином — младенец.

Первый месяц — собственно новорожденный — и сменяющие его два или три месяца составляют период особенно трудный, но вместе с тем и особенно интересный не только с точки зрения гигиены детства, но и диагностики развития. Проблемы, назревающие в этот период развития, требуют для скорейшего его разрешения специальных исследований и клинических приемов. Мы с трудом улавливаем важность генетических проблем, которыми насыщен этот возраст. Может случиться, что какой-нибудь удачный метод точного физиологического исследования откроет такие факты, относящиеся к росту нервной системы, которые изменят наш диагноз и прогноз в этой области.

Что мы видим, когда смотрим в корзинку, где лежит только что родившийся ребенок?

Он завернут в теплое одеяло, так как его терморегулирующий механизм еще не созрел. Но мы можем поставить вопрос так: абсолютно ли незрел этот механизм? Начинается ли развитие терморегуляции с момента рождения, находясь до этого момента на нуле? Не предшествуют ли этому развитию некоторые изменения во внутриутробном периоде?

Известно, что температура тела плода на один градус выше температуры тела матери. Это может служить указанием самостоятельной терморегуляции. Даже если температуры тел плода и матери одинаковы, мы все же можем сказать, что идентичность температур более характерна для ранних, чем для позднейших

периодов вну  
через кровь  
кровообращен  
ства. Достигну  
ности, система  
вать в извес  
функционирова  
имеет самостоя  
нии и внутри  
движения ребен  
зом, большая ча  
внутренними фа

Эти положен  
ния развития, та  
увеличить разли

Компейр  
метаморфозом, пр  
свое существо, п  
тельность».

Без сомнения,  
неблагоприятными  
ных изменений в  
утробном периоде —  
важные изменения

вращения эти вр  
процесс обмена ве  
Но вернемся к  
в одеяла и облож

схематично тепло.  
если мы загл  
Несмотря на то, что  
даже три или четы

над активностью бол  
впечатление слезфар  
с этим мы наблюдае  
более поздней — ре  
ния, необходимые в  
интенсивности двига



периодов внутриутробной жизни; хотя плод получает питание через кровь матери, следует помнить, что между системами кровообращения плода и матери нет полного физического единства. Достигнув известного уровня физиологической самостоятельности, система кровообращения плода начинает функционировать в известной мере независимо. Это совпадает с началом функционирования нервной системы. Ребенок живет, движется и имеет самостоятельное физиологическое бытие на всем протяжении и внутриутробного и новорожденного периодов. Первые движения ребенка зарождаются в его организме. Равным образом, большая часть его внутриутробного поведения определяется внутренними факторами.

Эти положения заслуживают особого внимания с точки зрения развития, так как наблюдается определенная тенденция преувеличить различия в развитии до и после рождения.

Компейр (Compaure) <sup>1</sup> называет рождение «настоящим метаморфозом, превращающим ребенка из паразита в человеческое существо, приобретающее индивидуальность и самостоятельность».

Без сомнения, это преувеличение. Хотя рождение связано с неблагоприятными изменениями, оно не влечет за собой заметных изменений в развитии. Короче говоря, мать уже во внутриутробном периоде — кормилица ребенка. Рождение вносит существенные изменения в методы питания и доставки кислорода; изменения эти вряд ли имеют решающее значение, так как процесс обмена веществ остается без перемен.

Но вернемся к новорожденному в корзинке, завернутому в одеяла и обложенному бутылками с горячей водой, чтобы сохранить тепло. Какая картина поведения предстанет перед нами, если мы заглянем в корзинку? Одна из самых интересных. Несмотря на то, что мы видим только голову, мы можем наблюдать три или четыре различных формы активности: ритмические движения век, легкое сморщивание лба и бровей; но мускульная активность больше выявляется в движениях век, создавая впечатление блефароспазма. Это — одна форма активности. Вместе с этим мы наблюдаем сильное ритмическое расширение и сужение ноздрей — ребенок приобретает дыхательные приспособления, необходимые в новых условиях. Эта картина дополняется ритмическими движениями рта. Они наблюдаются чаще, чем дви-



жение век. Рот не только плотно закрывается, но и широко раскрывается; язык высовывается вперед на 1—1,5 см. Частота и непрерывность этих движений резко выражены. Рядом мы видим червеобразные, вращательные движения руки ребенка, которую он держит около рта. Иногда рука удаляется от оральной зоны, но большей частью приходит в ритмический контакт с губами, иногда засовывается в рот; этот контакт руки и рта увеличивает реакции последнего. Нарисованная нами картина говорит об интенсивной, разнообразной активности. Наиболее интересной чертой поведения новорожденного является значительная независимость этих трех или четырех зон в их активных проявлениях. Движения глаз, ноздрей, рта и рук не синхроничны. Двигательный и энергетический факторы не согласованы и дезинтегрированы. Процесс организации и роста настолько интенсивен, что у наблюдающего эти первые сцены драмы развития создается впечатление, что в течение самого процесса наблюдения произошли некоторые изменения. Младенцы в соседних колыбелях, на несколько дней старше, чем только что родившиеся, показывают уже более высокую организованность и приспособляемость. Интенсивность роста в течение первой недели жизни, если бы мы только могли ее измерить, безусловно оказалась бы более высокой, чем в любом другом периоде детства.

Бессвязное и кажущееся примитивным поведение новорожденного играет роль предварительного упражнения, подготовки к овладению бесчисленными полезными формами поведения. Не следует забывать о связи предыдущих и последующих стадий развития. Та форма предварительного упражнения, которую мы отмечаем у новорожденного, имеется и у плода. Здесь есть одно исключение из этого правила, которого мы не отметили. В то время как глаза, нос, рот и руки новорожденного двигались, мы слышали время от времени отчетливое: «э, э, э»; едва ли это был плач: это были дыхательные движения, необходимые ребенку в новом воздушном окружении.

Это произношение звуков переходит в плач, когда врач вынимает ребенка из корзинки и кладет его на стол, чтобы произвести измерение головы циркулем. Плач этот силен, но не продолжителен. Плач повторяется всегда, когда положение ребенка меняется. Плач скоро повторяется при впускании ляписа в глаза; в этом случае отмечается также отдергивание головы защитного

характера. М  
рефлекторно  
с такой силой  
Этот рефлекс  
как только  
разбудить то  
пальцем касае  
рое мы назыв  
Следующий  
ванна и перво  
часа после ро  
случаях?

Мы грубо  
выявляется в  
еще до первой  
поворачивает г  
углом в 45°.  
ной ловкостью  
Его глаза с медл  
по сторонам. П  
чин, раз шесть  
самостоятельно  
палец руки заги  
нут; безмянный  
Исследователь г  
но не может это  
дано дать тол  
ратурует на гр  
ребенка перед  
руки прекраща  
стола. Они снова  
из. Отмечаются  
ча. ся успокоени  
нети рук и ног  
ребенок производ  
рук, но быстро у  
большой палец  
жидет в течение  
молния



характера. Металлическая лента попадает в ладонь ребенка. Он рефлекторно ее схватывает и крепко держит. Он держит ее с такой силой, которая достаточна для подъема всего его тела. Этот рефлекс схватывания исчезает на время сна, наступающего, как только ребенка снова кладут в корзинку. Его не может разбудить топот ног, но он начинает плакать, как только врач пальцем касается его щеки. Более грубое прикосновение, которое мы называем лаской, вызывает противоположный эффект.

Следующий эпизод в жизни новорожденного — это первая ванна и первое одевание, имеющие место, скажем, через четыре часа после рождения. Как будет реагировать ребенок в этих случаях?

Мы грубо набросали здесь картину поведения, как она выявляется в первые часы после рождения. Лежа в колыбели, еще до первой ванны, ребенок производит движения ртом. Он поворачивает голову с почти ритмической регулярностью под углом в  $45^\circ$ . Время от времени он зевает с удивительной ловкостью и повидимому не менее удачно, чем взрослый. Его глаза с медленной, полуритмической регулярностью движутся по сторонам. Плачет он ежеминутно, без всяких видимых причин, раз шесть в течение пяти минут. Его пальцы активно и самостоятельно движутся, принимая разные положения. Большой палец руки загнут внутрь, указательный согнут, мизинец вытянут; безымянный и средний пальцы занимают среднее положение. Исследователь пытается разжать пальцы ребенка своей рукой, но не может этого сделать. Ребенок вздрагивает, если неожиданно дан толчок матрасику, на котором он лежит, но не реагирует на громкий звук. Тихий лепет усиливается, когда ребенка перед священнодействием кормления кладут на стол. Звуки прекращаются, когда ребенка оставляют на поверхности стола. Они снова возобновляются при обмывании и вытирании глаз. Отмечаются отдергивание головы и движения ног. Замечаются успокоение при мытье губкой шеи и туловища неподвижность рук и ног при чистке ноздрей. Лежа на чашке весов, ребенок производит беспорядочные движения лицом и туловищем, но быстро успокаивается, как только его снова укладывают. Большой палец ноги проявляет удивительную подвижность и может в течение нескольких секунд находиться на расстоянии половины или целого сантиметра от смежного пальца. Положен-



ный ничком, ребенок сохраняет это положение; он сгибает ноги таким образом, как это происходит при ползании. Его правая щека лежит на столе. Он закрывает правый глаз, но левый остается широко раскрытым. Он не может выпрямить голову, чтобы избавиться от неудобного положения, хотя он ощущает неудобство этого положения. Он снова плачет некоторое время, когда его вытирают после купанья, но быстро перестает. Очевидно, он плачет в моменты изменения условий, так же, как и мы протестуем против переходов к новым условиям, не зная об их результатах. Он протестует против стеснения, которое причиняет ему его первая одежда, но выражает признаки удовлетворения, когда его после первого купанья и одевания укладывают в теплую колыбель. Выражение его лица приобретает все большую живость; для выражения органического удовлетворения служат тихие звуки. Губы приобретают прежнюю активность, рот открывается и закрывается раз двенадцать в минуту; он чихает, зевает и засыпает.

Две недели ребенок находится под материнской опекой в госпитале, а затем направляется домой. Развитие его за этот период так значительно, что мы не можем его суммировать. Как разнообразно и плодотворно используются способности к обучению, ясно видно на ребенке, бывшем недавно под нашим наблюдением. Ребенок этот плакал при каждом новом значительном стимуле — как только его брали, он плакал; он переставал плакать, когда лежал спокойно. В две недели социальное окружение совершенно извратило соотношение между стимулом и реакцией: он плакал, когда лежал в колыбели и переставал плакать, когда его вынимали из нее. Если для этого ему потребовалось только две недели, то чему он не научится за месяц, два месяца, четыре месяца?

Мы можем дать конкретные указания о содержании поведения месячного ребенка, обратив внимание читателя на помещенные в тексте иллюстрации. Значение этих фотографий частично заключается в том, что все они, в количестве 18, засняты были в течение часа, когда развернутый ребенок лежал на столе в нашей лаборатории. Чтобы выявить все эти достижения, не потребовалось никакой аппаратуры, кроме куска бумаги и белого пера. Расположение фотографий воспроизводит в грубом виде порядок их заснятия; таким образом мы имеем краткий

поперечный  
последовательно  
необходимы к

Рис. 18 (ст  
не вполне про  
ног сильнее в  
тельному проб

Рис. 19. К  
Пальцы рук со

Рис. 20. Пр  
В этом переход

Рис. 21. Сов  
изображает акти

цами. Игровая а  
до глазодвигател

внушающее опас  
функциональный

Рис. 22. Ребен  
таним же он изоб

буждает рефлекс  
пером ступни прав

Рис. 23. Фотогр  
иде, как он встреч

жит погремушку це  
в каждый данный м

Рис. 24. Изобра  
в движениях, он

погружена падает.  
Рис. 25. Рисунок

Рис. 26. Рисунок  
и на ладони



поперечный разрез поведения здорового месячного ребенка после послеобеденной еды и сна. Для понимания этих фотографий необходимы краткие объяснения (см. стр. 160—168).

Рис. 18 (стр. 160) изображает зевающего ребенка. Он еще не вполне проснулся. На фотографии видно, что вытягивание ног сильнее вытягивания рук. Зевание не способствует окончательному пробуждению.

Рис. 19. Как показывает фотография, сон продолжается. Пальцы рук согнуты. Ноги в согнутом положении.

Рис. 20. Проснулся. Фотография изображает потягивание. В этом переходном состоянии глаза наполовину закрыты, пробуждение еще не полное.

Рис. 21. Совсем проснулся. Начинает играть. Фотография изображает активные игровые веерообразные движения пальцами. Игровая активность распространяется с верхушек пальцев до глазодвигательного механизма; результатом этого является внушающее опасение опускание левого глазного яблока. Этот функциональный страбизм связан с игрой; возможно, что мы имеем в данном случае естественный метод упражнения глазных мышц. Обычно этот «страбизм» проходит без следа сам собой.

Рис. 22. Ребенок остается в таком состоянии некоторое время; таким же он изображен и на этой картинке. Фотография изображает рефлекс Бабинского, вызванный раздражением пером ступни правой ноги. Большой палец вытянут, а остальные веерообразно расходятся.

Рис. 23. Фотография изображает рефлекс держания в том виде, как он встречается у детей этого возраста. Ребенок держит погремушку целую минуту, но продолжительность держания в каждый данный момент зависит от состояния рефлекса в это время. Если ребенок получает импульс к случайным или игровым движениям, он вытягивает пальцы, размахивает руками, и погремушка падает.

Рис. 24. Изображена реакция ребенка на тест с покрыванием лица бумагой. Увеличивается отдергивание головы, вращательные движения головой, но особенно усиливается активность движений рта. Рисунок ясно показывает резкую реакцию открывания рта, вызванную двойным стимулом.

Рис. 25. Рисунок изображает сильное сопротивление отнятию маленькой палочки, вложенной в руку ребенка. Он захватил



палочку большим пальцем, держа его в типичном согнутом положении.

Рис. 26. Интересный рисунок, который имел бы большое значение, если бы мы могли соответствующим образом объяснить природу наблюдающейся реакции. Для объяснения этого простого рисунка нам необходимо фундаментальное знание законов внимания. Очевидно, ребенок поглощен тактильными стимулами пера. Случайные движения прекратились, руки вытянуты по бокам. Выявляется реакция на большой световой стимул в виде солнечного света, проходящего через окно.

Рис. 27. Фотография изображает важную форму игровой активности, показательную для поведения этого возраста. Активность эта проявляется в сильных, частых, ритмических движениях головы: туловище принимает незначительное участие в этом движении, затрагиваются мускулы головы и шеи. Движения были слишком быстры для камеры, которой проводилась съемка.

Рис. 28. Игра головой была так интенсивна и длительна, что привела к необходимости контроля. Очевидно, ребенок начинает прямо держать голову. Он поддерживает голову в прямом положении несколько минут, но положение это еще не совершенно. Голова быстро приходит в согнутое положение и только слабо противостоит боковому давлению руки экспериментатора.

Рис. 29. Рисунок показывает достижения в прямом держании головы. Ребенок способен с трудом поднять голову под одеяльцем, но для него более привычным является пассивное положение первой недели. Рисунок показывает, как мало согнуты ноги, когда ребенок лежит ничком.

Рис. 30. Рисунок изображает веерообразную игру пальцев правой руки с согнутыми пальцами левой. Очевидно, в этом нежном возрасте движения не носят двустороннего характера: правая и левая части самостоятельно проявляют свою активность.

Рис. 31. Фотография заснята в тот момент, когда ребенок произнес громкий выдыхательный звук. Хотя звук этот походил на сопение, это все же не было чихание. Это не была, очевидно, реакция на возбуждение, это было воспроизведение звуков в игре — часть всей игры.

Рис. 32. Характерная рисунках. Н активное выт

Рис. 33. И

Рис. 34. т

Рис. 35. Л

творения. Мат

выражение его

ребенка улыба

определенно у

он своей бабу

извлекала к ег

Вышепривед

вития ребенка

Очевидно, ч

тельные успехи

последствия для

мание на следу

писей проявлени

2 месяца).

6.30—6.45 —кор

8.5—8.15—плач; 8.15

Сон койство; 8.23—

ист; 8.29—8.41—д

не 3. небольшое бе

ментирование—смотр

звук; 9.20—9.30—

д всл н. что из рука

волок, доволс—мот

чет при одевании, пе

млен; 10.20—11.39—

в. н. е, наблюдение за

звук 11.30—12.15—

м. т. д. активност;

плачет; 12.26—12.32—

н. 25—3.10—мот

41—4.12—плачет; 4

н. в. 4.45—5.25—пл

в. т. е. 5.45—6.15—у

11.25—сон; 11.25—1



Рис. 32. Изображено изменение в игре рта и языка изображена на нескольких рисунках. Настоящий рисунок включен как показывающий активное выталкивание языка.

Рис. 33. Изображает потягивающегося ребенка.

Рис. 34. Чихает.

Рис. 35. Лежит в состоянии глубокого органического удовольствия. Матери и даже психологу позволительно описывать выражение его лица, как граничащее с улыбкой. Способность ребенка улыбаться выявилась одиннадцать дней спустя, когда он определенно улыбнулся своему деду; еще более часто улыбался он своей бабушке в ответ на свистящий звук, который она извлекала к его удовольствию.

Вышеприведенная сводка дает указания на состояние развития ребенка одного месяца.

Очевидно, что в эти четыре недели ребенок делает удивительные успехи. Если читателю интересно знать, какие это имеет последствия для последующих месяцев, — следует обратить внимание на следующие обобщения, сделанные на основании записей проявления активности ребенка за целый день (возраст 2 месяца).

6.00—6.45—кормление; 6.45—7.00—покой; 7—7.45—сон; 7.45—8.5—покой; 8.5—8.15—плач; 8.15—8.20—моторная активность — движения рук; 8.20—8.23—беспокойство; 8.23—8.29—покой, беспокойство и сильная моторная активность; 8.29—8.41—легкий сон, случайные движения рук во сне; 8.41—9.10—покой, небольшое беспокойство и моторная активность; 9.10—9.20—экспериментирование—смотрит, размахивает руками перед глазами, экспериментирует звуками; 9.20—9.30—плачет; 9.30—9.35—на руках у отца — покой, — очевидно доволен, что на руках; улыбается и «разговаривает», 9.35—9.55—купание — покой, доволен—моторная активность — брыкается в воде, немного плачет при одевании, перестает, когда укладывают на живот; 9.55—10.20—кормление; 10.20—11.39—покой, случайная моторная активность и экспериментирование, наблюдение за окружающими, шумом и т. д., играет руками, произносит звуки; 11.39—12.15—сон; 12.15—12.20—покой; один раз плачет; 12.20—12.23—моторная активность: пытается засунуть большой палец в рот; 12.23—12.26—плачет; 12.26—12.32—пьет воду; 12.32—12.35—покой; 12.35—12.40—плачет; 12.40—1.30—спит; 1.30—1.40—плачет; 1.40—1.58—спит; 1.58—2.50—кормление; 2.50—3.10—моторная активность — голова и руки; 3.10—4.10—сон; 4.10—4.12—плачет; 4.12—4.14—покой; 4.14—4.22—пьет воду; 4.22—4.45—покой; 4.45—5.25—плачет; 5.25—5.45—одевание на ночь, немного играет, радуется разговору, улыбается, произносит звуки; 5.45—6.10—кормление; 6.10—11.25—сон; 11.25—11.55—кормление; 11.55—4.10—сон; 4.10—4.40—переме-



жающиеся плач и дремота; 4.40—5.20—кормление; 5.20—5.35—покой и легкая моторная активность, 5.35—сон.

*Распределение активности (в час. и мин.)*

	2 мес.	6 мес.		2 мес.	6 мес.
Сон . . . . .	14.14	14.50	Покой . . . . .	2.05	.39
Кормление . . . . .	3.09	1.30	Моторн. активность . .	1.25	1.49
Эмоц. активность:			Экспериментирование .	.30	2.28
плач . . . . .	1.47	.14			
веселое настр. .	.15	.32			

Поведение может быть разделено на семь категорий, а именно сон, кормление, покой, эмоциональная активность, моторная активность, произношение звуков, экспериментирование.

Хотя между разными видами поведения не может быть проведена строгая граница, классификация эта дает нам возможность нарисовать кривую распределения суток у двухмесячного ребенка.

Выше приведены также «карты поведения» двух- и шести-месячного ребенка (один и тот же ребенок в разном возрасте). Наблюдения, послужившие материалом для этих карт, проведены были опытным наблюдателем, который нашел, что чем старше ребенок, тем труднее уложить его поведение в намеченную классификацию. Карты поведения обнаруживают интересные различия в распределении дня у 2- и 6-месячного ребенка.

Все время бодрствования равно в два месяца 9 ч. 46 мин. и треть этого времени тратится на кормление. Тем не менее вывод, что ребенок этого возраста — существо вегетативное, не состоятелен. Даже в возрасте двух месяцев ребенок манерой плакать, временем плача, резкостью перерывов плача, манерой улыбаться бабушке или сестре, находящейся около него, направленностью своих реакций при вздрагивании от звука или голоса — всеми названными и другими признаками с полной очевидностью доказывает, что он существо социально-обусловленное, формирующее свою индивидуальность.

## ГЛАВА XV.

### ОЧЕРК ДОШКОЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.

В предшествующих главах мы пытались проследить основную непрерывность развития. В нем не бывает ни резкого начала ни неожиданного конца; в нем нет промежуточных зияний. Если оглядеть с высоты птичьего полета весь период дошкольного

развития, то н  
ческое единство  
такой обзор ве  
ности и разнос  
охватить взгля  
высокий пункт  
можно, лишь ис  
ных сторон.

Быть может,  
можно получить  
ведена в главе V  
в главе XXXII. Пе  
дения на четыре  
ностью одна от др  
хологически родст  
гития таким образ  
о характерных приэ

В настоящей гл  
тия в четырех глав  
2 развитии речи, 3  
щения.

Беспомощность и  
жденного младенца  
впечатление, если б  
рождающейся коорд  
хаоса бесцельных дв  
возможность приснос  
разом быстро растет  
которым постепенно  
го, его головы, его  
начинает держать го  
двигаться — он сто  
человеческую походк  
и се, танцевать, — ес  
всего.

Н. следует дума  
тнем призыва



развития, то на всем его протяжении бросается в глаза динамическое единство и связь всех его разнообразных проявлений. Но такой обзор весьма затруднителен вследствие изумительной сложности и разнообразия явлений. Взираясь на гору, мы можем охватить взглядом обширную площадь, если выберем достаточно высокий пункт наблюдения; но действительно изучить местность можно, лишь исследовав каждый пункт и обзрев его с разных сторон.

Быть может, наиболее сжатый обзор дошкольного развития можно получить в той схеме нормативных явлений, которая приведена в главе VII, и в ряде нормативных перечней, помещенном в главе XXXII. Первая подразделяет различные проявления поведения на четыре группы, которые, конечно, не обособлены полностью одна от другой, но заключают в себе ряд явлений, психологически родственных. Вторые — распределяют данные развития таким образом, чтобы можно было получить представление о характерных признаках каждого восходящего возрастного уровня.

В настоящей главе мы намерены очертить общий ход развития в четырех главных областях поведения: 1) двигательной сфере, 2) развитии речи, 3) актах приспособления и 4) социального общения.

### *1. Двигательная сфера.*

Беспомощность и отсутствие координации движений новорожденного младенца поразительны. Они производили бы тягостное впечатление, если бы очень скоро не появлялись признаки зарождающейся координации и увеличивающейся организации. Из хаоса бесцельных движений те, которые полезны ребенку, дают возможность приспособления, накаплиются у него, и таким образом быстро растет капитал двигательных приемов, благодаря которым постепенно увеличивается установочный контроль его губ, его головы, его спины, его ног. В четыре месяца ребенок начинает держать голову прямо; в девять — он умеет сидеть; в двенадцать — он стоит; в восемнадцать — он приобретает уже человеческую походку. Бегать, прыгать, скакать, стоять на одной ноге, танцевать, — все это является приобретением дошкольного возраста.

Не следует думать, что все эти достижения являются результатом привычки и обучения. Врожденные способности проявля-



ются самопроизвольно в восходящем порядке. По мере приобретения установочных рефлексов головы, ребенок чувствует стремление поднять голову с подушки; по мере развития координации спинных мышц, он стремится приподняться с постели; когда он начал сидеть, он приобретает способность стоять, и таким образом он развивается и сам содействует этому развитию.

Нужно однако иметь в виду, что термин «моторное развитие» так обширен, что получает несколько метафорический характер. Он обнимает собою почти бесконечный арсенал форм двигательной способности. Эти специфические формы не развиваются одновременно; например ребенок, который не поощряется в употреблении своих ног, может достигнуть значительного искусства в хватательных движениях пальцев. Физиологические условия, болезнь, социальные факторы оставляют свой отпечаток на различных формах двигательных проявлений. Тем не менее существуют законы, которым подчинены эти разнообразные явления и которые вносят в них порядок: поэтому существуют известные соотношения развития, которые имеют диагностическое значение. В общем дефективные дети начинают ходить на несколько месяцев позже, чем нормальные, а дефективные дети нижней категории начинают ходить позже и более неловко, чем дефективные дети более высокой категории. Двигательные проявления и тесты занимают важное место в диагностике умственной стороны, относящиеся к созреванию нервно-мышечной системы.

Развитие двигательной сферы дошкольного ребенка довольно отчетливо характеризуется теми рисунками, которые он способен сделать мелом, карандашом или пером. У маленьких детей такое рисование не находится в зависимости от тренировки или индивидуального технического умения. Детскому рисунку свойственны многие черты и импульсы игры. В редких случаях девятимесячный ребенок интересуется, хотя бы мимолетно, тем, что он чертит на бумаге. Самопроизвольное писание начинается в двенадцать месяцев, а в восемнадцать уже составляет общую всем детям черту. Писание имеет свою безотчетную и беспорядочную стадию, которая предшествует почти всем формам организованного умения.

Ясно, что подражательное рисование представляет более раннюю и более простую форму психомоторного контроля, чем спи-

сывание с гот  
жательного р  
жестя, которы  
чин, почему тр  
девяти- и две  
включается в  
просто данный  
либо интерес к

Самопроизво  
подражательным  
двенадцатимесяч  
именно к этому  
находится в пер

Если ребенок  
форменными кар  
служит признако  
детей эта способ  
лтий ребенок  
черту, но не обна  
Есть интересно  
торных функций,  
черту для этого р  
ять, что вертикал  
ниями, которые им  
тому индивидуум  
необходимые для  
уже отчетливо вос  
срисовать круг. И  
исключению замкну  
наты этим делом,  
наты и конце за  
замкнутую кривую.  
в состоянии. Чер  
гест, проводя две  
гест, но затрудняе  
Способность рис  
здесь является из  
своей за  
т собой



сывание с готового образца. Самая примитивная форма подражательного рисования весьма немногим выше подражательного жеста, который существует уже в девять месяцев; одна из причин, почему трудно установить, действительно ли тот или другой девяти- и двенадцатимесячный ребенок рисует подражательно, заключается в невозможности определить, воспроизводит ли он просто данный жест, или же он кроме того чувствует какой-либо интерес к выполняемой операции.

Самопроизвольное рисование и писание (часто обусловленное подражательными факторами) настолько часто наблюдается у двенадцатимесячных детей, что развитие его необходимо отнести именно к этому возрасту. Восемнадцатимесячный ребенок еще находится в первой стадии развития этой способности.

Если ребенок проводит подражательно различие между бесформенными каракулями и определенными штрихами, то это служит признаком сравнительной одаренности. У большинства детей эта способность обнаруживается в два года. Средний двухлетний ребенок может провести подражательно вертикальную черту, но не обнаруживает особенного интереса к этому подвигу. Весьма интересно с точки зрения специфичности развития моторных функций, что провести подражательно горизонтальную черту для этого ребенка труднее, чем вертикальную. Надо думать, что вертикальный штрих более согласуется с теми движениями, которые имеют биологическое значение для вида, и потому индивидуум легче усваивает этот прием, чем движения, необходимые для горизонтальной черты. В три года ребенок уже отчетливо воспроизводит и ту и другую и может кроме того срисовать круг. И здесь он не проявляет особенного интереса к получению замкнутой фигуры, но если удастся заставить его заняться этим делом, он обнаруживает известное представление о начале и конце завершенного круга. Копируя круг, он чертит замкнутую кривую. Любопытно, однако, что срисовать крест он не в состоянии. Через год он в состоянии нарисовать прямой крест, проводя две прямых линии, пересекающиеся под прямым углом, но затрудняется в рисовании косого креста.

Способность рисовать прямой крест и неумение срисовать косой является известным объективным мерилем, которое представляет значительный психологический интерес. С чисто логической точки зрения обе задачи одинаково трудны; оба креста



требуют затраты одинакового количества энергии и состоят из двух коротких штрихов, пересекающихся друг друга. Почему одному доступен, а другой нет? Является ли причиной этого какая-

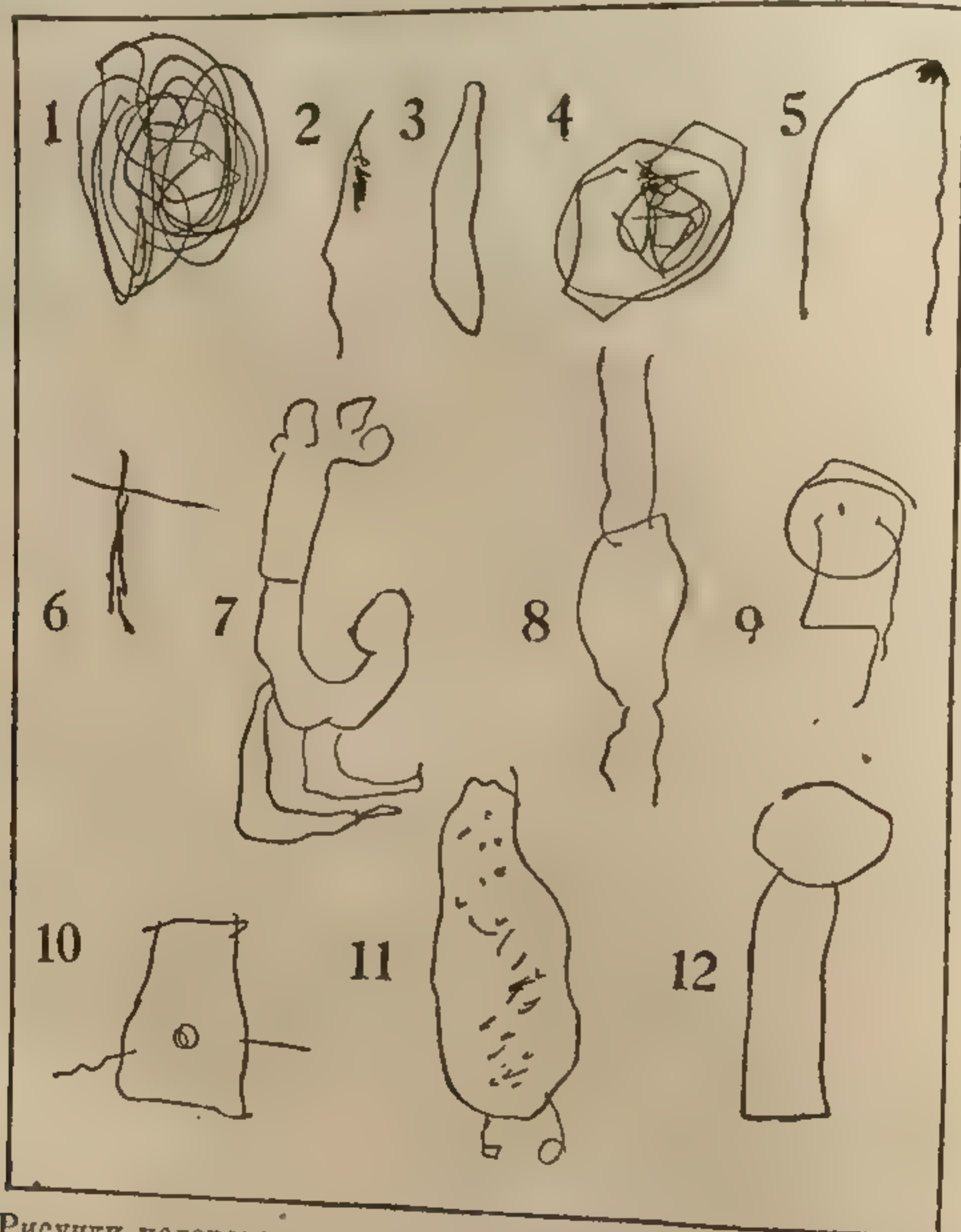


Рис. 127. Рисунки человека, сделанные четырехлетками. Каждому из 50 детей (не подобранных) в возрасте четырех лет (точно) было предложено совершенно самостоятельно, без образца, нарисовать человека.

то неполнота в глазодвигательном механизме? Имеет ли эта неполнота периферический или центральный характер? И если центральный (что более вероятно), то объясняется ли это недостатком упражнения или отсутствием врожденной комбинации нервных клеток?

Срисовать квадрат представляет некоторые затруднения для среднего четырехлетнего ребенка. Треугольник еще более труден. В пять лет средний ребенок может рисовать тот и другой, но не способен срисовать ромб, что напоминает те затруднения, которые он испытывал годом раньше при рисовании креста.

Подражательные  
обусловлены социальными факторами  
зависят от степени



Рис. 127 (продолжение)  
Из пятидесяти и ра-  
м. № 13 может  
в. № 21 нари-  
в нормативную гру-

ность рисовать вооб-  
от социальных факт-  
в основе своей так-  
этим объясняется то-  
могут нарисовать да-  
может нарисовать е-  
и даже излишества  
р. ига в этом отис-  
сорным маранисм



Подражательное рисование и рисование по образцу, хотя и обусловлены социальными факторами, в первую очередь однако зависят от степени зрелости нервно-мышечной системы. Способ-

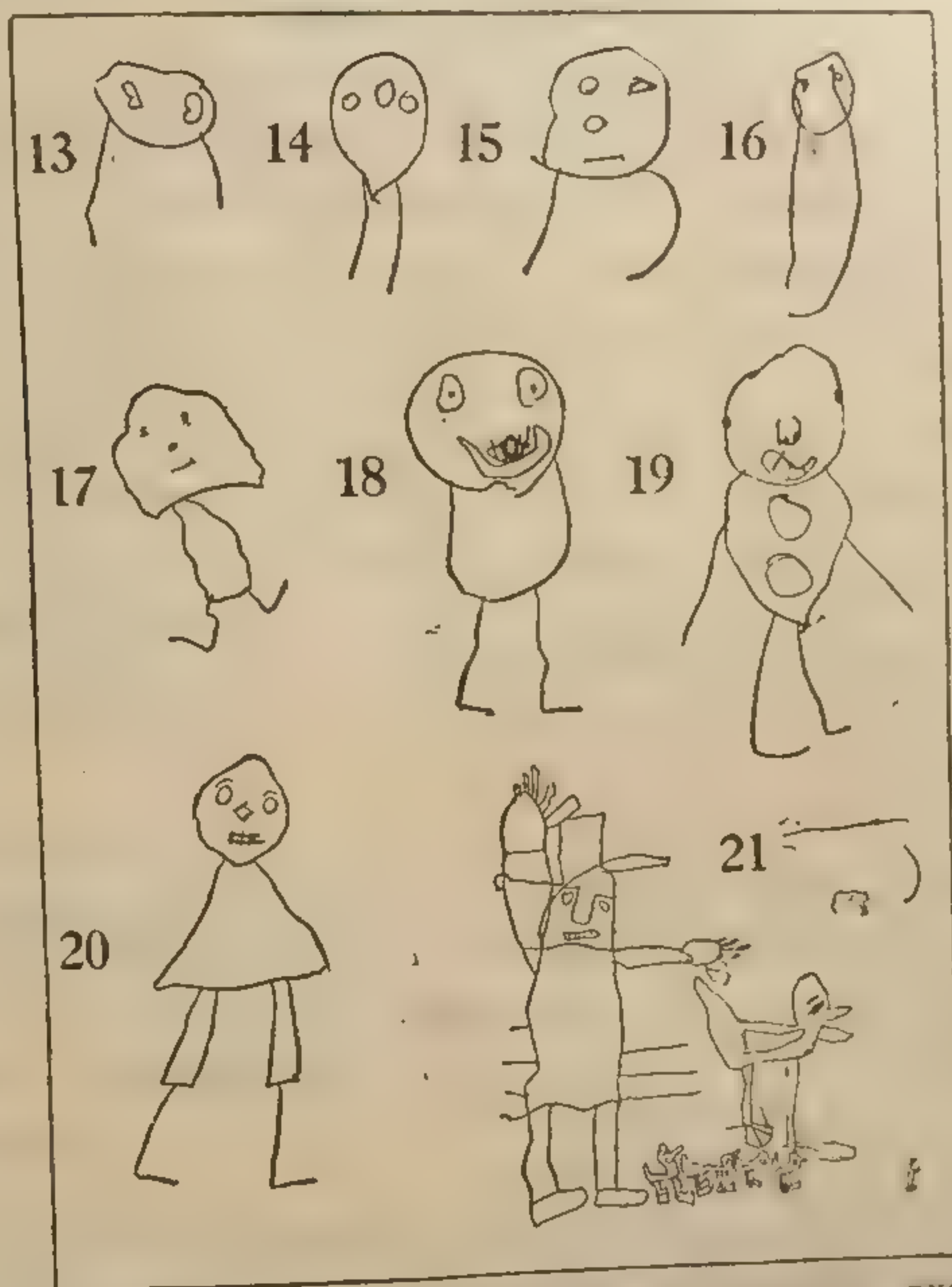


Рис. 127 (продолжение). Двадцать приведенных примерных рисунков извлечены из пятидесяти и расположены в восходящем порядке по качеству исполнения. № 12 может быть рассматриваем как типичный или нормативный образец. № 21 нарисован одаренной четырехлетней девочкой, не вошедшей в нормативную группу (обратите внимание на утку, утят и червя).

ность рисовать воображаемые сцены, конечно, еще более зависит от социальных факторов и особенностей личного характера, но в основе своей также определяется общим уровнем развития. Этим объясняется тот факт, что трехлетние дети, в общем, не могут нарисовать даже подобие человека, а пятилетний ребенок может нарисовать его с достаточной анатомической полнотой (и даже излишествами). Способность среднего четырехлетнего ребенка в этом отношении находится посредине между неразборчивым мариением трехлетнего ребенка и отчетливым рисунком



пятилетнего. Прилагаемые рисунки могут пояснить это без дальнейших подробностей (см. рис. 127).

## 2. Развитие речи.

Первый акт поведения ребенка после рождения относится к области речи. Уже философ Кант придавал крику ребенка такое значение, назвав его «воплем отчаяния при катастрофе рождения». Игра дыхательных движений, воркование и другие звуки представляют даже у очень маленького ребенка подготовку к речи. Наконец из различных невнятных звуков появляется членораздельная речь. Число и разнообразие звуков, которые ребенок издает, забавляясь, быстро растут в течение первого полугодия. В первый день жизни обыкновенный наблюдатель не услышит от младенца ничего, кроме однообразных звуков «а» или «е»; в возрасте шести месяцев терпеливое наблюдение открывает громадное богатство звуков, издаваемых ребенком в течение одного дня.

Благодаря содействию Л. М. Мальмберга (L. M. Malmberg) нам удалось получить точный перечень звуковой деятельности шестимесячного ребенка на протяжении суток. Прилагаемый график дает результат этого дня наблюдений. При этом было вычислено, что три процента времени, проведенного ребенком в состоянии бодрствования, было потрачено им на те или иные формы речевой деятельности. В девять месяцев тот же ребенок затрачивал на эту деятельность 6,66% своего бодрствования. Мы видим из записи, что наиболее часто встречающийся звук был «da»: он составил 63% всех издаваемых звуков; за ним следовал звук «a» без согласной — 46%. На третьем месте стоял звук «ba» — 30%. Звук «nrrr» (который предоставляем читателю прочесть лишь мысленно) был также весьма употребителен — 21%. Комбинация «н» с другими звуками повторялась весьма часто.

Анализ вокальной деятельности ребенка за целый день показывает, что в течение дня наблюдалось 104 отдельных момента вокализации, сложность которой колебалась от одного звука до тридцати двух повторенных слогов; в общем было семьдесят пять различных звуков и комбинаций.

Неудивительно поэтому, что некоторым из шестимесячных детей и весьма значительному числу девятимесячных детей свойственна способность говорить «да-да» «тятя». В двенадцать ме-

сяцев ребенок уже  
цатимесячный ребе  
или что-нибудь а  
еще три или четыре  
запас слов состоял

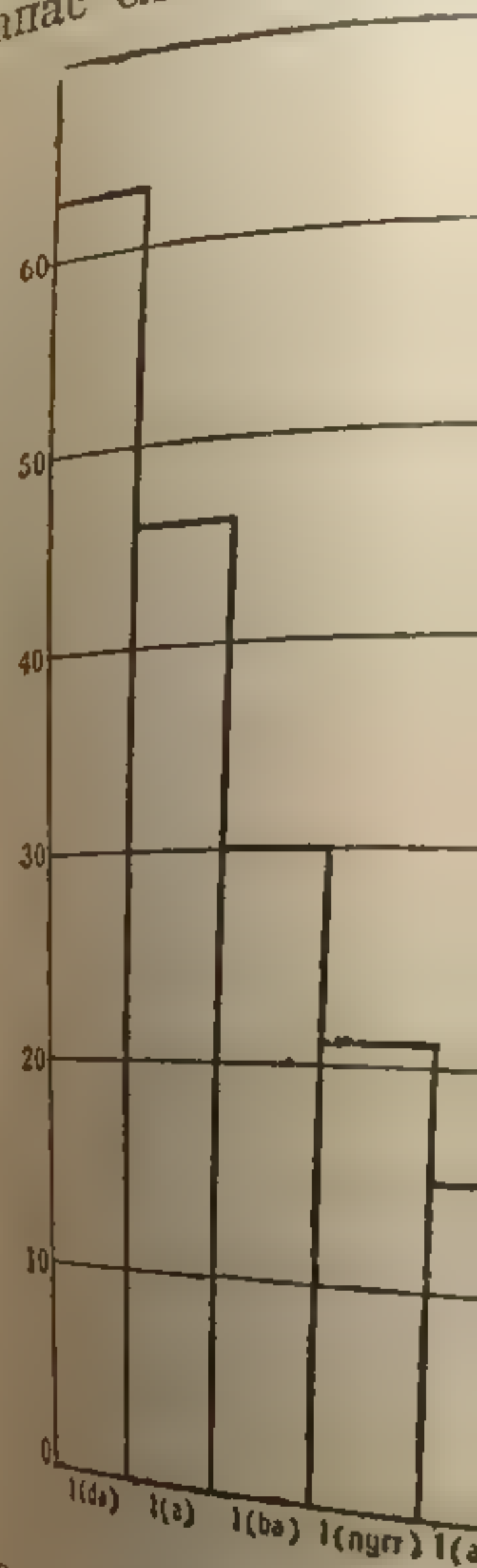


Рис. 128. Диаграмма вокализации в течение суток

Ниже приводится список слов, произносили наши дети. Наиболее популярными словами (bye-bye, прощай) и

Слова, произносимые детьми

Oh, tu	« моя
мама,	мама,
Oh, tu	« мой
ра-ра,	папа.
ба-ба,	собака, Зя,
Нотзе,	лошадь.
13 Умственно	



сяцев ребенок уже начинает владеть словарем. Средний двенадцатимесячный ребенок не только может сказать «папа» и «мама» или что-нибудь аналогичное, но произносит вполне отчетливо еще три или четыре слова. В одном случае замедленного развития запас слов состоял из «мама», «папа» и «затвори» (shut up).

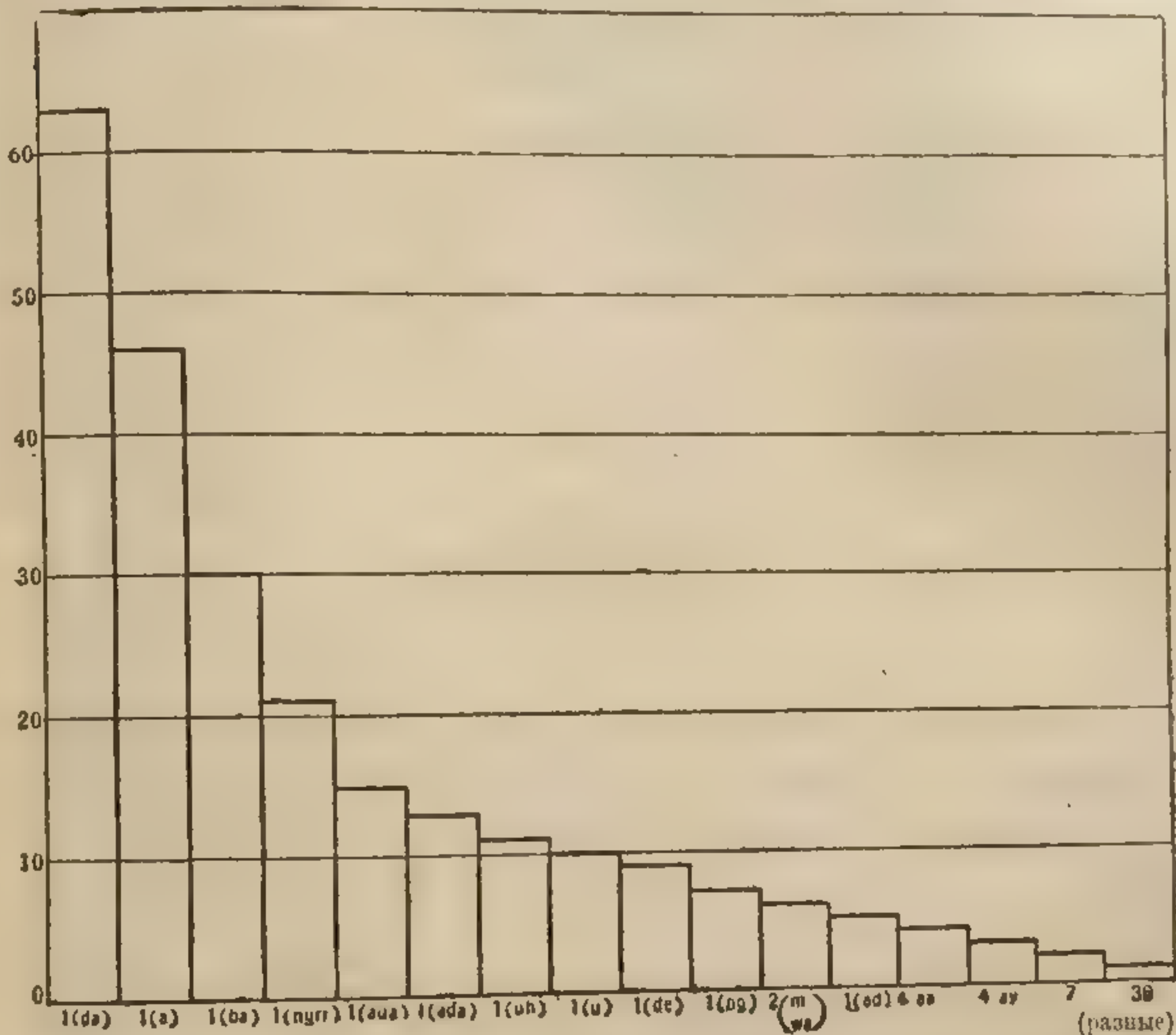


Рис. 128. Диаграмма вокализации Л. М., шести месяцев, показывающая частоту произнесения 64 различных звуков.

Ниже приводится список слов, которые по сообщению матерей, произносили наши двенадцатимесячные испытуемые дети. Наиболее популярными словами, кроме «папа» и «мама», были «бай-бай» (bye-bye, прощай) и «беби».

*Слова, произносимые 12-месячными детьми  
(по сообщению матерей).*

Oh, my	о моя	Braed,	хлеб (2),	Kitty,	Китти (4),
mama,	мама,	Rompers	шалун,	Tecky,	Текки,
Oh, my	о мой	Animals,	животные,	Gone,	ушли,
papa,	папа,	All gone,	ничего	Moo,	му-у,
Dog,	собака(3),		нет,	Dot,	дочка (2),
Horse,	лошадь,	Bang,	бад,	Good,	хороший,



Baby беби (6),  
Bow-wow, гав-гав(2),  
See that. смотри  
это,  
Doll, кукла,  
Ball, мяч (2),  
Bye-bye, бай-бай  
(прощай)  
(31),  
No, no, нет, нет(2),  
Ba-ba вместо  
(bye-bye),  
Ta-ta, та-та (10),  
Down, ложись(3),  
Birds, птички,  
Bad, гадкий,  
Up, встань,  
Ettie, Этти,  
Ice, лед, моро-  
женое,  
Harry, Герри,  
Ru (Rus-  
sel), Ру,  
Tit (si-  
ster), сестра,

Meat, мясо,  
Dirty, грязный,  
There, вот,  
Baba, баба,  
Iea, да,  
Ah! а!  
Boy, мальчик,  
Anna, Анна,  
How-do- здрав-  
You-do, ствуй,  
Who's кто там,  
that, нет,  
No, да,  
Ies. бабушка,  
Grandma, куколка,  
Dolly, стой,  
Stop, поцелуй,  
Tish (kiss),  
Bobby, Бобби (2),  
This, этот (2),  
That, тот (1),  
See, смотри(2),  
Brother, брат,  
Frankie, Френки,

Eddie, Эдди,  
Cat, кошка,  
Ida, Ида,  
Peck-a- Ку-ку,  
boo, три имени,  
Three здрав-  
names, ствуй (2),  
Hello, садись,  
Auntie, тетя,  
Egg, яйцо,  
Money, деньги,  
Gidap, вставай,  
Hiyo, гей,  
Oh don't, перестань,  
Doggie, собачка,  
Nice хорошая  
doggie, собачка,  
Car, пово-  
What, зочка,  
How, что,  
как.

Georgie,  
Helen,  
Thanks,

Come,  
Cake,  
Hat,  
Baby,  
Ball,  
Good,  
Yes,  
No,  
1, 2, 12,

Gi-gi,

В восемнадцать месяцев этот запас значительно возрос. Мы проверили словарь нескольких детей в тот самый день, когда им исполнилось восемнадцать месяцев, и воспроизводим ниже список слов и фраз. Приветственные слова опять стоят во главе.

### Словарь в 18 месяцев

(по сообщению матерей 50 детей).

Drink, пить,  
Bye-bye, бай-бай.  
(прощай)  
(18),  
Ta-ta, та-та (30),  
Hello, здрав-  
ствуй (15),  
How'do, здрав-  
ствуй (19),  
Man, человек(2),  
Coal, уголь (2),  
Meat, мясо,  
Pie, пирог,  
Please, пожалуй-  
ста (2),  
1, 2. один, два,  
Thank you, спасибо,

Me, меня (2),  
Take, возьми,  
Cocoa, какао,  
Ru-ru, Руру, Рус-  
сель,  
Bobby, Бобби,  
Auntie, тетя,  
Coatie, юбочка,  
To, ему,  
Stop, стой,  
Kitty, Китти(3),  
Hot, горячо (2),  
Up, встань,  
Lizzie, Лиззи,  
Eddie, Эдди,  
Chan- Чан-чан,  
chan,

Milk, молоко(1),  
Soup, суп,  
Noni, Нони  
(есть),  
Bow-wow, гав-гав,  
Hurrah, ура,  
'Um'um, гам-гам,  
Bottle, бутылка  
(3),  
See, смотри,  
Emma, Эмма,  
Ah-ah, А-а,  
Robert, Роберт,  
Dog, собака,  
Apple, яблоко,  
Movies, кино,  
Here, вот,

Yes, I can, да  
I want to, хо  
go out, д  
Lady and, Леди  
baby, Леди  
Helen, Леди  
made me, лал  
habe (cry)

Take, (бо  
baby, в  
Oh, stop, с  
Roy, с  
Look out, пос  
Oh, putty, с  
Come in, га  
Daddy, иди  
great big, па  
boy, бол  
I want, мал  
money, дай

В общем,  
В промеж-  
дах способ-  
во внимание  
в себя упо-  
Наша данн-  
из.



Georgie,	Джорджи (2),	Sistu (sister),	сестра (сестра) (2),	Light,	свет,
Helen,	Лена (3),	Yard,	двор,	Good morning,	доброе утро,
Thanks,	мерси, 1,2,3,4,5,3,	Night,	ночь,	Doll,	кукла,
	Весь ал-фавит,	Ice,	лед, мороженое,	Grandma,	бабушка,
	кроме Q,	Water,	вода (3),	Cold,	холодно,
Come,	ну,	Egg,	яйцо (2),	Ten,	десять,
Cake,	пирожок,	Day,	день,	Shame,	стыдно,
Hat,	шляпа,	Butter,	масло,	Elsie	Эльзи,
Baby,	беби (3),		1, 2, 3, 4,	More,	еще,
Ball,	мяч (2),		5, 6,	Rose,	роза,
Good,	хорошо,	Spoon,	ложка (2),	Spoon,	ложка,
Yes,	да (3),		a, b, c, d,	Nana,	Нана (есть),
No,	нет (3),	Boy,	мальчик (2),	Moon,	луна (2),
1, 2, 12,	раз, два, двенадцать,	Go,	иди,	Horse,	лошадка,
		Trolley		Cracker,	сухарик,
Gi-gi,	Ги-ги, бутылочка,	car,	вагон,	B (ball),	«мя» (мяч),
		Home,	домой,	This,	этот,
		Bread,	хлеб (6),	One,	один.

## Ф р а з ы

Yes, I can,	да, могу,	Pulled my	дерет за	Give me	дай мне
I want to	хочу гу-	hair,	волосы,	spoon,	ложку,
go out,	лять,	Oh,		Get down,	ложись,
Lady and	дама и	mama,	о, мама,	Put back,	положи на
baby,	беби,	That's a			место,
Helen	Лена сде-	chair,	это стул,	Bread and	хлеб и
made me	лала мне	Hello,	здрав-	butter,	масло,
bebe (cry)	бобо (больно),	mama,	ствуй,	See kitty,	посмотри
			мама,		на кошку,
Take	возьми	Try and	попробуй	Bye-bye,	прощай,
baby,	беби,	get i	достать,	going,	ухожу.
Oh, stop,	стой,	Are you	ты	See the	посмотри
Roy,	Рой,	afraid?	боишься?	pants,	на штаны,
Look out,	посмотри	Out walk	пойти гу-	All gone,	ничего
	сюда,		лять,		нет,
Oh, putty,	ах, ты,	All right,	ладно,	Wo ist	где мама?
	гадкий,	Shut the	закрой	mama?	
Come in,	иди сюда,	door,	дверь,	Who's it,	кто там,
Daddys	папин	See up	посмотри	Over	там на-
great big	большой	there,	наверх,	there,	верху,
boy,	мальчик,	Granpa-	дедушка,	Baby's	бебина
I want		pie,	пирога,	hat,	шляпа,
money,	дай денег,	Give me,	дай мне,		

В общем, 93 разных слова и 89 фраз.

В промежутке между восемнадцатью месяцами и двумя годами способность речи значительно возрастает, если принять во внимание выполнение довольно сложных тестов, включающих в себя употребление местоимений, названия цветов и т. д. Наши данные о владении речью двухлетних детей имеют осо-



бенное значение еще и потому, что они основаны на изучении пятидесяти детей американского происхождения, воспитывавшихся в домах, где говорили по-английски. Ниже прилагаются данные по исследованиям Мунца.

### *Развитие речи в двухлетнем возрасте.*

(На основании изучения пятидесяти детей американского происхождения, воспитывавшихся в домах, где употреблялась английская речь.)

(Сомнительные случаи исключены.)

1. Правильное употребление местоимений «я», «ты» и «меня»	Число случаев	В процен- тах
Правильное употребление всех трех местоимений . . .	24	48
Правильное употребление двух . . . . .	3	6
Правильное употребление только одного . . . . .	4	8
Ни одного . . . . .	19	38
Правильное употребление местоимения «я» . . . . .	23	46
Правильное употребление местоимения «ты» . . . . .	27	54
Правильное употребление местоимения «меня» . . . . .	29	58
2. Правильное употребление множественного числа и прошедшего времени		
Правильное употребление множественн. числа . . . . .	21	42
Правильное употребление прошедшего времени . . . . .	20	40
Правильное употребление того и другого . . . . .	18	36
Правильное употребление только одной формы . . . . .	5	10
Ни одной формы . . . . .	27	54
3. Одни слова и фразы		
Одни слова . . . . .	20	40
Фразы . . . . .	30	60
4. Длина фраз:		
до 2 слов включительно . . . . .	16	32
от 2 до 4 слов включительно . . . . .	7	14
от 4 до 6 слов включительно . . . . .	7	14
от 6 до 8 слов включительно . . . . .	20	40

Что приобретение слов равномерно увеличивается соответственно возрасту, определенно подтверждается нашими наблюдениями над трех-, четырех- и пятилетними детьми. Объем словаря является

показате  
теллекта.  
ною гото  
дуальных  
С точ

способно  
слов. Но  
применят  
ности. Ра  
от трех  
блением п  
цией опер  
водить в  
жении дей  
пределах  
тогда как  
одного сло

Прогресс  
способлени  
реакциями  
дающуюся  
месячным  
с тем что  
явной реак  
ли такое в  
установить  
чаем опред  
имеем в д  
приспособл  
В шест  
форме хла  
его в рот  
берет куби  
третий; н  
того что  
из прежн  
и рта. Эт



показателем развития и до некоторой степени показателем интеллекта. Но способность к разговору, связанная с эмоциональной готовностью и общительностью, более зависит от индивидуальных черт характера и окружающей среды.

С точки зрения умственной гигиены и диагностики развития, способность разговаривать имеет большее значение, чем запас слов. Но последний отражает способность ребенка усваивать и применять слова и потому имеет прямое отношение к одаренности. Развитие речи, которое наблюдается у ребенка в периоде от трех до пяти лет, характеризуется правильным употреблением предлогов, употреблением описательных слов, тенденцией оперировать более общими понятиями, способностью приводить в логическую связь причины и следствия как в изложении действительных фактов, так и в выдумке. В известных пределах ребенок становится уже занимательным собеседником, тогда как четыре года назад он не был способен произнести ни одного слова.

### 3. Акты приспособления.

Прогрессивное развитие дошкольного ребенка в сфере приспособления к среде рельефно и наглядно характеризуется его реакциями на маленькие красные кубики, которые играют выдающуюся роль в наших схемах развития. Даже перед четырехмесячным ребенком можно положить на столе один из кубиков, с тем чтобы определить, замечает ли он его. При отсутствии явной реакции мы, конечно, не можем установить, существует ли такое восприятие, и какой оно имеет характер. Но мы можем установить объективно, смотрит ли он на кубик. Если мы замечаем определенную фиксацию взора, мы должны заключить, что имеем в данном случае наиболее простой избирательный акт приспособления.

В шесть месяцев это приспособление специализируется в форме хватательной реакции. Ребенок хватается кубик и кладет его в рот или стучит им по столу. В девять месяцев он не только берет кубик, но возьмет в другую руку и второй, а часто даже и третий; и все-таки рамки его приспособления весьма узки. Для того чтобы взять третий кубик, он обыкновенно бросает один из прежних кубиков или оба, или прибегает к помощи головы и рта. Это довольно элементарное приспособление, но в девять



месяцев и оно делает ему большую честь; психологическая оценка этого поведения должна быть весьма высока: здесь уже перед нами проявление интеллекта.

Очень трудно точно определить, когда акты приспособления ребенка могут быть названы проявлениями интеллекта. У нас нет надлежащего определения интеллекта. Не существует полной уверенности даже в существовании общего интеллекта. Бинэ определяет интеллект как форму умственного приспособления, характеризующуюся тремя признаками: во-первых, стремлением принять и сохранить известное направление; во-вторых, способностью произвести манипуляции, преследующие известную цель, в-третьих, способностью самокритики. Но такого рода описательное определение не дает ключа к уразумению генезиса интеллекта у младенца. Некоторые из элементов интеллекта могут быть обнаружены в простом акте зрительного восприятия, приписываемого нами четырехмесячному младенцу, который смотрит на положенный перед ним кубик. Должно существовать основное соотношение между процессами восприятия и более специальными интеллектуальными процессами, которые включаются нами в понятие интеллекта.

Мы наблюдали, как шестимесячный ребенок с определенным намерением схватил эмалированную чашку, которою был накрыт кубик; он приподнял чашку с целью достать желательный кубик. Этот акт приспособления он повторил пять раз подряд. Здесь, конечно, мы видим форму приспособления, которая граничит с интеллектом. Преимущество более широкого термина «акт приспособления» (приспособительное поведение) заключается в том, что мы при этом избегаем вступать на скользкую почву вопроса о генезисе интеллекта.

Восходя по лестнице развития и наблюдая за реакциями ребенка, мы видим увеличение конструктивности в актах приспособления. В двенадцать месяцев ребенок начинает подражательно или самостоятельно создавать между кубиками ряд отношений. Он стучит одним кубиком по другому, ставит их рядом или кладет их друг на друга. Но его способность внимания так мала, его приспособление так небогато, что мы считаем верхом достижения, если он может, даже под влиянием подражания, поставить три кубика один на другой. В восемнадцать месяцев и в два года он уже строит величественные башни из кубиков, а

в три года поддержива  
строит до  
из которых  
В пять лет  
простую ко  
десяти куби  
перед тем.

Описанн  
дом и конча  
положены п  
перед собою  
актов приспособ  
в их содержа  
образец разви

Тест с куб  
перед известн  
способностям  
жить и для п  
Разбросайте п  
чего не нуж  
способностей в  
и обнаружит  
елный ребенок  
мы имеем основ  
ненно исключи  
сть явление п  
низм, который  
тем более высо  
интеллектом. Нево  
интеллектуальн  
и вполне отвеча  
ния, указанному  
Н-возможно  
самостоятельно  
Силь названо ак  
легко ставим п  
башню, скопиро  
ком же случае о



в три года он расположит два кубика так, что они своими углами поддерживают третий и образуют мост. В четыре года он построит довольно сложные ворота, состоящие из пяти кубиков, из которых один вставлен диагонально между двумя основными. В пять лет он не только воспроизведет по данному образцу простую конструкцию, но и построит на память лестницу из десяти кубиков, которую вы ему показали за несколько минут перед тем.

Описанные реакции, начиная от простого фиксирования взглядом и кончая постройкой лестницы на память, могут быть расположены почти в линейном восходящем порядке. Мы имеем перед собою количественное развитие как в смысле разнообразия актов приспособления, так и в смысле числа элементов, входящих в их содержание. Эта серия прогрессивных реакций дает нам образец развития интеллекта.

Тест с кубиками, только что описанный, ставит ребенка перед известным внешним положением и исследует его приспособляемость к этому положению. Но те же кубики могут служить и для исследования его самопроизвольного приспособления. Разбросайте перед ним на столе кучу кубиков. Вам больше ничего не нужно делать. Он сам покажет вам меру своих способностей в данный момент. Лишь исключительный ребенок не обнаружит совершенно никакой реакции. Даже четырехмесячный ребенок случайно коснется кубиков рукой, и едва ли мы имеем основание даже это рефлексорное восприятие совершенно исключить из ряда актов приспособления. Все же это есть явление приспособления, и нервно-физиологический механизм, который лежит в основе его, не может не быть сродни тем более высоким актам поведения, которые мы называем интеллектом. Невозможность точного определения исходного начала интеллектуальной деятельности сама по себе весьма знаменательна и вполне отвечает, по крайней мере с клинической точки зрения, указанному взгляду на эту примитивную реакцию.

Невозможно провести точную демаркационную линию между самопроизвольными актами приспособления и тем, что может быть названо аккомодацией поведения. В последнем случае мы всегда ставим перед ребенком какую-нибудь задачу: построить башню, скопировать мост, уложить на память лестницу. В первом же случае он делает то, что хочет, но, разумеется, его же-



ление в значительной степени обуславливается тем, что он делает раньше; способ, каким он распоряжается кучкой кубиков, является в одинаковой мере показателем его послушания и инициативы. Если он делает то, к чему мы не привыкли, мы называем его поведение странным или оригинальным (при этом играют роль наши собственные мерилы). Если ребенок делает то, что определенно превышает его уровень, мы находим, что конструктивные способности опередили его возраст. Здесь наше личное мерило играет меньшую роль, потому что мы руководимся известными нормами.

Когда мы дополняем кубики палочками, пластинками и другими конструктивными вещами, мы поощряем его к проявлению специализации и индивидуальности. Тесты свободной конструкции открывают дорогу личным, эстетическим и целеустремительным факторам, которые мы стараемся (безуспешно, конечно) исключить при чистых испытаниях интеллекта.

Когда мы заменяем кубики словами, как это делается при тестах понимания, рассуждения и словесного определения, то можно ли сказать, что мы переходим в совершенно другую сферу психологического наблюдения? С клинической точки зрения, в особенности когда мы имеем дело с самым низшим возрастом, употребление вещей и употребление слов совпадают между собой; применение кубиков и употребление предлогов — один и тот же психический процесс. Конечно, сначала ребенок устанавливает кубики в известных отношениях, и лишь потом он может выразить эти отношения предлогами, но в последнем случае это только более сложный и тонкий прием приспособления. По всем этим соображениям, нужно признать, что градация реакций ребенка на этот освященный временем инструмент игры и труда — строительный кирпич — дает абрис слабости и роста человеческого интеллекта.

#### 4. Лично-социальное (*Personal-social*) поведение.

Ход развития социального поведения соответствует прочим актам приспособления. Какое существует между ними различие? Это только вопрос удобства. В психологии большая часть наших различий объясняется тем же. Они не всегда искусственны, но по большей части имеют практический характер, преследуя цели объяснения или применения.

К ак  
ные пове  
и отвеча  
кубики, в  
Эти ак  
ственного  
но сравн  
ждений, с  
эти безли  
Косвенные  
самых без

К сфер  
шинстве сл  
висят от с  
сти на соц  
в совершен  
численны,  
вития мы п  
клиническо  
также игр  
ческое, но

Социаль  
степень раз  
В психологи  
ние или пос  
личный укл  
познаванию,  
ассоциаций  
в результате  
нем никто н  
ких проявле  
пустоте, то  
какой-либо

Не тако  
уподобляе  
уносимому  
является пр  
вероятно у  
начинает ск



К актам приспособительного поведения мы относим те данные поведения, которые носят (относительно) безличный характер и отвечают таким сравнительно безразличным отношениям, как кубики, вырезная доска, счет, задачи и умственные упражнения.

Эти акты выражают ту общую и специальную сторону умственного приспособления, которая носит название интеллекта, но сравнительно мало касаются личных склонностей, предубеждений, социальных принуждений и неудовольствий. Конечно, эти безличные акты поведения редко бывают вполне безличными. Косвенные личные факторы незаметно вторгаются даже в сферу самых безличных положений.

К сфере лично-социального поведения мы относим в большинстве случаев те проявления, которые в сильной степени зависят от социальных влияний и заключаются в реакциях личности на социальную среду. Конечно, эти реакции не замыкаются в совершенно обособленном круге. Они столь обширны и многочисленны, что не поддаются перечислению. В наших схемах развития мы привели лишь несколько образцов, которые допускают клиническое или нормативное трактование. Мы отнесли сюда также игры, большинство которых имеют не только биологическое, но и социальное значение.

Социальное поведение предполагает, разумеется, некоторую степень развития интеллекта — способность пользоваться опытом. В психологическом смысле оно предполагает также существование или постепенное развитие личного характера. В самом деле, личный уклад ребенка, насколько он поддается описанию и распознаванию, состоит из бесчисленного ряда условных рефлексов, ассоциаций памяти, привычек и приемов, которые он приобрел в результате взаимоотношений с другими личностями. Если бы о нем никто не заботился, если бы он не слышал и не видел никаких проявлений участия, если бы он жил в абсолютной социальной пустоте, то трудно допустить, чтобы у него мог сформироваться какой-либо заметный «личный уклад» (personality make up).

Не такова судьба ребенка. Только в воображении поэта он уподобляется мореплавателю, потерпевшему кораблекрушение и уносимому волнами. В действительности ребенок настолько является предметом непосредственных и постоянных забот, что вероятно уже в первые две недели его существования у него начинает складываться какая-то личность. Имеет ли он сознание



этой личности—вопрос второстепенный. Не далее как через десять дней после рождения он «научается» прекращать плач, когда его берут на руки. Он «ассоциирует» определенные осязательные ощущения с комфортом или удовольствием. Нянька создает эту ассоциацию, но ребенок впитывает ее в нервное образование своего «Я». Таким же способом он приобретает громадный запас материала, из которого складывается его личность.

Если бы этим все ограничивалось, то отношения между родителями и детьми приводили бы к симбиозу и паразитизму, невыгодному для обеих сторон.

Но ребенок представляет собою индивидуума, который имеет свои собственные желания и склонности. Питание, страх, борьба, привязанность, — эти импульсы, во всяком случае, не приобретаются извне. Они коренятся в самой личности. Они получают удовлетворение, отклоняются, подавляются, замедляются, кристаллизуются благодаря влияниям окружающей физической и социальной среды; естественно однако допустить хотя бы некоторое взаимодействие между взрослыми и ребенком при этом вечно повторяющемся чуде формирования личности.

Это взаимодействие, как бы это ни звучало парадоксально, часто создает ряд конфликтов в детской психике. Уайт (White) и Желлифф (Jelliffe) очень хорошо очертили этот факт.

«По мере развития... желания становятся более и более многочисленными, потому что ребенок имеет больше соприкосновения с окружающей действительностью... Таким образом в жизни ребенка уже с самого раннего возраста начинает возникать и усиливаться расхождение между желанием и его исполнением, и с течением времени это должно привести к тому, что... аморальный, эгоцентрический ребенок вынужден считаться с окружающим миром... Таким образом в самой основе, у самых истоков умственной жизни, возникает конфликт; приспособление индивидуума к миру действительности вовсе не предполагает пассивного формирования внешними силами; индивидуум постоянно и деятельно стремится сформировать и окружающую действительность соответственно своим желаниям».

Термин «конфликт» в данном случае должен пониматься в самом широком психологическом смысле. Он вовсе не обозначает непосредственной открытой борьбы и не всегда включает в себе бессознательных подавлений и болезненных комплексов. Он является здесь лишь другим обозначением неразрушимого стремления к самосохранению, которое лежит в основе жизни ребенка и является условием формирования живой особи.

Эта тенденция к воздействию от социальных факторов может быть быта эти детали гигиены.

Умственное личное терпение ственной личности и нецип не долмаем не топриобретает может все когда он до в той же играть в са затем целудовлетворястоило ему спать один.

Это очевидно логически того создания и признаки развития, имеющие эмпатии, зависть, имитивной важным педования в ведения, тгноз не мсебе оценПроявнадлежа на основсуальных



Эта тенденция врождена, а не является результатом внешних воздействий. Но полнота и уравновешенность личности зависят от социальных факторов. Ребенок может быть чрезмерно зависимым от матери; он может быть и чрезмерно деспотичен; он может быть «избалован» в других отношениях. Описать все эти детали потребовало бы целого трактата по умственной гигиене.

Умственная гигиена касается главным образом нормальности личных тенденций и личного уклада. Основной задачей умственной гигиены является создание надлежащей самостоятельности и независимости. Даже в самом раннем возрасте этот принцип не должен упускаться из виду. Ребенок должен быть отнят не только от груди. Медленно, но прогрессивно он должен приобретать надлежащую смелость и самостоятельность. Он не может все время играть у матери на коленях: наступает время, когда он должен играть на полу. Он не может все время играть в той же комнате, где сидит его мать; он должен приучаться играть в соседней комнате, сначала в течение нескольких минут, а затем целыми часами. Если мать вышла во двор, он должен удовлетворяться смотрением на нее из окна, — хотя бы это стоило ему известной борьбы. Он должен привыкнуть ложиться спать один, а затем — идти один в школу.

Это очень элементарные уроки самостоятельности, но психологически они состоят из того же солидного материала, из которого создается и зрелый характер. Личные привычки, задержки и признаки самостоятельности, указанные в наших схемах развития, имеют поэтому значение для оценки созревания личности. Многие эмоциональные состояния, как например, страх, гнев, зависть, имеют такое же значение, но они менее доступны нормативной оценке. Эмоциональный контроль является однако столь важным показателем зрелости характера, что заслуживает исследования во всех случаях ненормальности или дефективности поведения, требующих тщательного диагностирования. Такой диагноз не может быть достаточно полным, если он не включает в себе оценки личности и интеллекта.

Проявления личного характера так сложны, что трудно найти надлежащие основы для обобщений. Многие авторы указывали на основную и всеобъемлющую важность сексуальных и до-сексуальных факторов даже в дошкольном возрасте; другие припи-



сывали большое значение голоду и питанию. Паола Ломброзо (P. Lombroso) выводила многое в поведении ребенка из своей формулы самосохранения. Другие авторы приводили довольно внушительный список специфических инстинктов для объяснения специализации и развития психической конституции ребенка.

При теоретических рассуждениях о личном укладе ребенка всегда возникает опасность чрезмерной схематизации и упрощения. Психология страха показывает, как сложна и разветвлена у ребенка психическая структура. Реакции страха можно проследить вплоть до четырехмесячного возраста. Из пятидесяти младенцев этого возраста не было ни одного, который бы не мигал при резком ударе ложкой по эмалированной тарелке. Эта реакция еще не заслуживает названия «страха», но она до некоторой степени сродни вздрагиванию, подсакиванию и плачу, которыми четырехмесячные дети реагируют на неожиданные громкие звуки, как например, хлопанье дверьми, автомобильный гудок, звонок телефона. Всякое неожиданное изменение в привычной обстановке может вызвать реакцию страха. Один четырехмесячный ребенок с забавной регулярностью плакал при каждом бое стенных часов. Часов нельзя было отучить от боя, но ребенок отучился от своей реакции: «он преодолел страх, привык к бою часов» и вступил в пятый месяц своей жизни бесстрашно... перед часами. Страх бывает врожденным и условным.

С возрастом страхи увеличиваются в числе и разнообразии. Наиболее обыкновенными объектами страха у наших дошкольных ребят были: сильные шумы (стук в дверь, шум поезда или паровоза); незнакомые странные люди (тряпичник, пьяный, полисмен, негр-старьевщик, ряженный), животные (собака, кошка, лошадь, индюк), темнота, огонь.

Статистика страхов у пятидесяти четырехлетних детей показала, что наиболее распространенным объектом страха служит собака. У двадцати одного ребенка, т. е. у 42%, страх имел только умеренную степень и выражался в том, что ребенок хватал мать за руку или не соглашался пройти мимо собаки. Но в других случаях ребенок визжал или бежал домой в паническом ужасе. Трое детей прежде боялись собаки, но потом преодолели это чувство.

Было бы очень интересно испытывать детей втайне; некоторые принадлежат к типу, который достигает своих успехов в достижении деятельности, сосредоточиваясь на одной идее и отвлекаясь от нее. Положение, экзамены, чужая простая беспечность, смутной хронической тревоги, сообщили, молоденькое по поводу того, что они не могут состоянием уплатить свои долги.

Из всех возрастов наиболее интересны дети. Многие из них имеют характер, но в своей собственной личности личное уклад. Они классифицируются по признаку: как и у взрослых, жать грозной боли и дания. Его противоположность и преодолевать страхи.

Здесь мы снова видим развитие личности. Страх, который однако равен, совершенно изгнать с собой, было возможно) было бы, если бы из его пищи. Если бы в предвкушении, приобретет нормальный страх и храбрость, характера выносливым и характера так сложны, от переживания страха, создает надлежащее впечатление.

Отсюда ясно, что ни для оценки зрелости, ни для оценки зрелости.



Было бы очень трудно составить полный перечень страхов, испытываемых детьми разных возрастов. Многие страхи сохраняются втайне; многие относятся к воображаемым предметам, которые принадлежат к сфере кошмаров или ночных страхов. По достижении десятилетнего возраста сомнения и опасения ребенка сосредоточиваются вокруг социальных, интеллектуальных и отвлеченных идей, как например, смерть, болезнь, неловкое положение, экзамен, бедность, одиночество. В болезненных случаях простое беспокойство становится навязчивой идеей или смутной хронической тревогой. В одном случае, как нам недавно сообщили, молоденькая девушка испытывала странное беспокойство по поводу того, что правительство САСШ не будет в состоянии уплатить свой национальный долг.

Из всех возрастов дошкольный наиболее богат страхами. Многие из них имеют преходящий и совершенно нелепый характер, но в своей совокупности они являются верным отражением личного уклада ребенка. Было бы праздной задачей пытаться классифицировать эти страхи, но всем им присущ общий признак: как и у взрослых, страх связан со стремлением избежать грозящей боли или опасности. Это — предвкушение страдания. Его противоположность — храбрость, способность переносить и преодолевать страдание.

Здесь мы снова видим, как начало «конфликта» участвует в развитии личности. Страх и храбрость — две противоположности, которые однако равно необходимы для развития характера. Совершенно изгнать страх из жизни ребенка (если бы это и было возможно) было бы равносильно исключению витаминов и соли из его пищи. Если он подвергается нормальным переживаниям в предвкушении страдания и опасности, то он постепенно приобретет нормальный иммунитет против того и другого. Если страх и храбрость развиваются в нем рука об руку, он делается выносливым и отзывчивым. Как мы видим, элементы характера так сложны, что полное развитие храбрости зависит от переживания страха и преодоления его. Здоровый страх создает надлежащее умственное антитело. Это своего рода вакцинация.

Отсюда ясно, что ничто не имеет такого важного значения для оценки зрелости личности ребенка, как проявления его самостоятельности и независимости, на которых зиждется его мо-



ральная сторона. Нормально эти проявления непрерывно развиваются. В ненормальных случаях происходят частичные или полные остановки, которые задерживают уклад личности на каком-нибудь из дошкольных уровней.

## ГЛАВА XVI.

### СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ПОПЕРЕЧНЫЕ СРЕЗЫ РАЗВИТИЯ.

Ниже следует краткий очерк исследования, которое потребовало очень сложной предварительной разработки, но практически было выполнено в течение восьми сеансов. Прийдя к заключению о ценности сравнительного метода, мы решили подвергнуть его практическому испытанию и составить восходящую серию сравнений, которые бы обнимали весь период дошкольного развития. Восемь дней было отведено для одновременного наблюдения над двумя нормальными, одинаково одаренными детьми, но отделенными друг от друга одним интервалом. Шестнадцать различных субъектов, или восемь пар детей, были подвергнуты исследованию в течение восьми последовательных сеансов. Исследование велось в следующем прогрессивном порядке:

1. Четыре месяца и шесть месяцев.
2. Шесть месяцев и девять месяцев.
3. Девять месяцев и двенадцать месяцев.
4. Двенадцать месяцев и восемнадцать месяцев.
5. Восемнадцать месяцев и два года.
6. Два года и три года.
7. Три года и четыре года.
8. Четыре года и пять лет.

#### Подбор субъектов.

Все дети были тщательно подобраны в смысле возраста, способностей и социального положения, для того чтобы иметь нормальные образцы возрастного уровня. Был проверен целый ряд детей и исключены те из них, которые чем-либо выделялись. Все дети принадлежали к семьям, говорившим по-английски, и за одним лишь исключением носили не иностранные фамилии. Влияние других детей в семье было тщательно уравнено: в восьми случаях совсем не было других детей в семье; в трех случаях был только еще один ребенок.

Пара	Мальчик или девочка	
а	Д М	6 8
б	Д Д	9 11
в	М Д	12 м 18 м
г	М Д	17 м 2 г
д	Д Д	2 г 3 г
е	М М	35 м 17 м
з	Д Д	17 м



Пара	Мальчик или девочка	Точный возраст	Индекс	Наличие других детей в семье	Состояние развития
а	Д	3 мес. 23 дня	4 м.	нет	среднее
	М	6 мес. 8 дней	6 м.	нет	»
б	Д	6 мес. 4 дня	6 м.	сестра, 3 лет	среднее
	Д	8 мес. 27 дней	9 м.	нет	»
в	М	9 мес. 4 дня	9 м.	нет	среднее
	Д	11 мес. 27 дней	12 м.	2 старших сестры	»
г	М	12 мес.	12 м.	нет	среднее
	Д	18 мес. 10 дней	18 м.	4 старших	выше среднего
д	М	17 мес. 25 дней	18 м.	2 старших	среднее
	Д	2 года 4 дня	2 г.	1 моложе	»
е	Д	2 года 13 дней	2 г.	нет	среднее
	Д	3 года 12 дней	3 г.	2 старших	»
ж	М	35 мес. 20 дней	3 г.	1 старше, 1 моложе	выше среднего
	М	47 мес. 3 дня	4 г.	нет	среднее
з	Д	47 мес. 17 дней	4 г.	1 старше	выше среднего
	Д	5 лет 29 дней	5 л.	нет	среднее



Прилагаемая таблица показывает точный возраст и другие детали, касающиеся пола, состояния развития и числа других детей. Различие пола не принималось в расчет. На основе клинического исследования все шестнадцать детей были отнесены к среднему уровню развития. Трое из нашего списка были слегка выше, но ни один не был ниже среднего уровня или исключительно выше. Для годовалых детей мы выбрали таких, которые могли стоять без посторонней помощи, но не могли еще ходить, так как наша статистика показала, что первая способность является более характерным признаком данного возраста.

За одним только исключением, матери этих детей обращались к детской консультации в довольно зажиточном округе гор. Нью-Гевен. Во всех случаях дома, в которых жили дети, были расположены в благоустроенной части города; условия жизни отвечали хорошему среднему уровню. По профессии отцы были: электротехники, приказчики, клерки, машинисты. Хорошим показателем уровня развития матерей было то разумное содействие которое они оказали нам в этом совершенно новом и не представлявшем для них интереса эксперименте. Они приняли в нем деятельное участие. Все дети явились вымытые и одетые специально для предстоящей церемонии. Надобно добавить, что этот опыт доставил всем присутствующим большое удовольствие.

### Методика.

Наша методика была одинакова для всех возрастных уровней. Для всех детей создавались одни и те же условия. Дети всегда являлись со своими матерями в детских колясках или в автомобилях, приносились или приводились в приемную второго этажа, где отмечались их первоначальные реакции на новую обстановку. После короткого наблюдения матери переводили детей в большую хорошо обставленную комнату. Матери садились рядом за широким столом (длиною 1,5 м), держа детей на колених. Это было, разумеется, самым естественным положением для самых маленьких детей, но мы сохранили его и для остальных, по крайней мере для начальной стадии исследования.

Самые маленькие субъекты исследовались у большого стола. Более взрослые дети переносились на маленькие стулья, за маленькими столиками, в той же самой комнате или в смежной. Ма-

тери всегда  
дети времени

Усадив  
стом столе  
гался одина  
всегда начи  
стента, по с  
и стремилис  
ного наблю

два постоян  
занималась м  
из них стояла  
тель (автор)  
чтобы иметь  
рых случаях  
акции он пр  
его главной  
происходящее  
диктовал впол  
которая была  
ющие данные  
ческого отчета

Изложенно  
чем она явля  
существовало д  
был спряган;  
связаны с инт  
оказывали ус  
обстановку эк  
вали ни мле  
вполне естеств  
ниже излагает  
и именно в та  
нения или осв

Таким обр  
произведение  
вошла, конечн  
бавили неско  
целью было  
14 Ум



тери всегда оставались поблизости, но в некоторых случаях дети временно разлучались с ними для уяснения реакции.

Усадив детей за стол, мы наблюдали реакции детей при пустом столе и новой обстановке. Затем каждому из них предлагался одинаковый материал психологических тестов, причем мы всегда начинали с эмалированной чашки, блюда и ложки. Два ассистента, по одному для каждого ребенка, оперировали материалом и стремились синхронизировать все положения для одновременного наблюдения. Для этой части программы были назначены два постоянных ассистента клиники, причем мисс Уолшбери занималась младшим, а мисс Лорд старшим ребенком. Каждая из них стояла позади и сбоку от исследуемого ребенка. Руководитель (автор) мог свободно двигаться вокруг, достаточно близко, чтобы иметь возможность следить за всеми реакциями. В некоторых случаях для изменения условий теста или для усиления реакции он предъявлял материал обоим детям одновременно. Но его главной задачей было лишь присутствовать и отмечать все происходящее. Делать заметки было невозможно и потому он диктовал вполголоса разговорным тоном отчет стенографистке, которая была скрыта за ширмой в углу комнаты. Нижеследующие данные представляют собою точную передачу стенографического отчета.

Изложенное описание методики звучит более торжественно, чем она являлась в действительности. В комнате, правда, присутствовало девять человек, но один из них (стенографистка) был спряган; двое ассистентов манипулировали сзади и были связаны с интересными игрушками; двое были матери, которые оказывали успокаивающее и нормализующее влияние на всю обстановку эксперимента. Во всяком случае дети не обнаруживали ни малейшего сопротивления и проявляли свои реакции вполне естественно. Мы ни в одном случае не имели неудачи, и ниже излагаем все то, что происходило в действительности, и именно в таком виде, как это происходило, без всякого дополнения или освещения.

Таким образом наш отчет представляет собою простое воспроизведение фактов наблюдения. Небольшая доза объяснений вошла, конечно, экспромтом при самой записи фактов, и мы добавили несколько примечаний и обобщений. Но главной нашей целью было получить объективную запись, из которой читатель



мог бы вывести свои собственные заключения относительно возможностей и границ сравнительного метода клинической психологии.

Не следует думать, что условия эксперимента способны были преувеличить различия между двумя смежными уровнями развития. Это было невозможно уже потому, что старший возраст всегда становился младшим возрастом при следующем сравнительном исследовании. Преувеличить превосходство девятимесячного ребенка над шестимесячным затруднило бы на следующий день сравнение девятимесячного с двенадцатимесячным. То обстоятельство, что каждый из семи возрастных уровней фигурировал дважды во время исследования, способствовало уяснению индивидуальных и возрастных различий, и вместе с тем предохраняло от их переоценки.

Заголовки, отмеченные в нижеприведенном отчете курсивом, дадут читателю возможность следить за последовательностью сравнительных тестов во время исследования. Процедура, которой мы следовали при этих тестах, соответствует вышеописанной клинической процедуре. В нашем описании мы не старались избегать разговорного языка. Мы позволяли солнцу вращаться вокруг земли, вопреки технической астрономии. В случае надобности этот язык всегда может быть переведен на язык «бихевиоризма».

Какие бы недостатки ни были присущи этому сравнительному очерку, мы надеемся, что вдумчивый читатель уловит в нем объективные черты общего хода развития ребенка от четырех месяцев до шести лет.

## ГЛАВА XVII.

### ЧЕТЫРЕХМЕСЯЧНЫЙ И ШЕСТИМЕСЯЧНЫЙ.

*Первоначальные реакции.* Четырехмесячный младенец не обнаруживает какого-либо испуга, когда его вносят в экспериментальную комнату. Он качает головой из стороны в сторону, а также вверх и вниз. Повидимому, он наблюдает массивные предметы: широкое окно, движущиеся лица. Последние, однако, не удерживают его внимания на сколько-нибудь продолжительное время. На топание ногой он реагирует миганием. Обнаруживает определенное усиление зрительного внимания, когда оконная штора то подымается, то опускается.

Шести-  
м  
большее изб  
о  
окружающим  
боязнь, вызва  
жительным ви  
месячный, сле  
Однако его в  
также на разл

Матери са  
Наиболее знач  
этом оба субъек  
положение гол  
тится вправо и  
к покачиванию  
тивность. 6-м. б  
мени к матери  
штору, в то вре  
рехмесячны  
Когда штору вр

Когда испыт  
6-м. оказывает  
подняться. 4-м.  
жает обнаружив  
стности к двига  
удовлетворен дви

Приблизитель  
пытается с силой

Оба младенца  
обеими руками, с  
сит его ко рту. 4  
в усилении акти  
чает его взад и  
по поводу своего

Заметная реак  
чало поперечном

Кольцо оттяг  
чтобы младенца  
тиванию выраж  
движение дох



Шестимесячный младенец обнаруживает значительно большее избирательное внимание по отношению к различным окружающим предметам. Он проявляет даже вначале некоторую боязнь, вызванную необычной обстановкой. Смотрит с продолжительным вниманием на испытующего; так же, как и четырехмесячный, следит за движущимся лицом, но с большим вниманием. Однако его внимание время от времени обращается на мать, а также на различные предметы, находящиеся в комнате.

*Матери садятся рядом за столом, держа детей на коленях.* Наиболее значительным различием, которое обнаруживают при этом оба субъекта, является относительно более фиксированное положение головы у 6-м. Голова у 4-м. как-то неуклюже вертится вправо и влево, проявляя при этом некоторую тенденцию к покачиванию вниз. Руки и ноги обнаруживают большую активность. 6-м. более определенно поворачивается время от времени к матери. Оба младенца устремляют свое внимание на штору, в то время, когда она *движется вверх и вниз*, но четырехмесячный снова обнаруживает большую отвлекаемость. Когда штору вращают, оба проявляют тенденцию к миганию.

*Когда испытуемых кладут на стол в дорзальном положении,* 6-м. оказывает большее сопротивление и проявляет желание подняться. 4-м. удовлетворенно воркует (е, ии, уу). 6-м. продолжает обнаруживать зрительный интерес к окружающему, в частности к двигающимся предметам. 4-м., повидимому, теперь удовлетворен движениями, которые он делает.

Приблизительно после двух минут лежания на столе 6-м. пытается с силой подняться.

Оба младенца смотрят на *висящее кольцо*. 6-м. схватывает его обеими руками, обеими же руками манипулирует с ним и подносит его ко рту. 4-м. начинает тянуться к кольцу, что выражается в усилении активности рук. 6-м. с силой толкает кольцо и качает его взад и вперед. Он уже не проявляет недовольства по поводу своего лежачего положения.

Заметная реакция поднесения руки ко рту у 6-м., дающая начало поперечному качательному движению.

*Кольцо отнято и держится теперь на таком расстоянии, чтобы младенцы не могли до него дотянуться.* Стремление к схватыванию выражается в вибрирующем движении рук и ног; это движение доходит даже до губ. Усиленное произнесение звуков



во время игры с кольцом. Когда лицо испытуемого принимает оживленное выражение, 4-м. отвечает улыбкой. 6-м. при тех же обстоятельствах больше заинтересован, но в то же время более серьезно озабочен.

4-м. реагирует, когда *испытующий* начинает играть с ним. Сильная шаловливая реакция со стороны 6-м., сопровождающаяся моторной активностью и звукопроизнесением. 4-м. громко засмеялся; но при шаловливых движениях он этого не делает. Когда 4-м. поднимают, он отвечает на это предваряющими движениями, в которых участвует голова и все тело.

Лежа лицом вниз, *четырёхмесячный* играет руками, делая простые движения, и смотрит при этом на движение пальцев. 6-м. в том же положении усиленно играет с шерстяным одеялом и со столом, поднося одеяло ко рту.

Когда младенцев приводят в сидячее положение, они не выражают никакого протеста. 4-м. сохраняет правильное положение спины, но не удерживает совершенного равновесия. 6-м. удерживается в сидячем положении около минуты, но обнаруживает тенденцию упасть на бок. Он теперь вполне ясно отвечает улыбкой на оживленное выражение лица.

Детей снова сажают, чтобы отметить их реакции по отношению к столу. 6-м. усиленно реагирует на поверхность стола вначале ударными, а затем царапающими движениями. Последние производятся левой рукой. Ударные движения делаются или одной рукой или одновременно обеими. 4-м. после некоторого промедления кладет руки на край стола и также делает царапающие движения, но более слабые; затем он толкает край стола.

Реакция на ложку, положенную на стол. 6-м. быстро берет ложку в руки и трясет ее. 4-м. случайно прикасается к ложке, рефлекторно схватывает ее и таким же образом отпускает. 6-м. продолжает держать ложку; замечает ее исчезновение. Воспринимает ли ложку *четырёхмесячный* — сомнительно, так как в течение долгого периода он ее игнорирует, не делая никаких движений, чтобы достать ее. Его движения не изменяются, когда ложку убирают. 6-м., напротив, тянется обеими руками, когда ложку медленно убирают. Он смотрит в течение секунды на 4-м. между тем как последний по отношению к нему не делает этого.

*Испытующий*  
бумаги. Когда  
ребенок про  
кладывает и кладе  
руживает сл  
маются к бу  
было, однако  
Реакция, оче  
тивности. 6-м  
того как ег  
страха. Когда  
ними предме  
он вполне уд  
положения д  
к крику.

*Оба младенца*  
кольчик посер  
зительно 1 м  
ленное движе  
рачивает голо  
ное положени  
нит (одна мин  
поворачивает

На четыре  
на коленях  
проявляет у  
колокольчик  
ные движения

Перед обо  
рует на это  
движений и

6-м., напротив

6-м. доста

его ступни

ниями. 4-м.

в такой мере

видимому, ч

движения с

димому, в на



Испытуемых кладут на стол, и к их лицам прикасаются листом бумаги. Когда бумагу кладут на лицо 6-м., его рот открывается, ребенок протягивает руки к бумаге, с силой схватывает ее, комкает и кладет в рот. Когда бумагу кладут на лицо 4-м., он обнаруживает слабое неудовольствие. В конце концов руки поднимаются к бумаге, которая рефлексивно схватывается. Здесь не было, однако, целесообразного оборонительного движения руки. Реакция, очевидно, явилась результатом усиленной моторной активности. 6-м. хорошо настроен, но в течение пяти минут после того как его положили на спину он обнаруживал признаки страха. Когда явилась возможность играть с ложкой и с другими предметами, эти признаки совершенно исчезли, и теперь он вполне удовлетворен. 4-м. также дает знать, что перемена положения доставляет ему удовольствие, и подавляет тенденцию к крику.

Оба младенца лежат на спине; испытующий звонит в колокольчик посередине между ними. Испытуемые отделены приблизительно 1 м. 4-м. смотрит на колокольчик и делает неопределенное движение поворачивания головы. 6-м. моментально поворачивает голову, прислушивается и сохраняет такое фиксированное положение в течение всего времени, пока колокольчик звонит (одна минута). 4-м. не проявляет такого внимания и скоро поворачивает голову к потолку.

На четыре последовательных звонка в колокольчик сидящий на коленях 4-м. отвечает улыбкой. 6-м. в том же положении проявляет усиленное внимание и двигается всем телом. Когда колокольчик звонит близко от него, он делает также хватательные движения.

Перед обоими младенцами кладут клочок бумаги. 4-м. реагирует на это чисто рефлексивно; он не усиливает хватательных движений и не оказывает сопротивления, когда бумагу убирают. 6-м., напротив, активно сопротивляется.

6-м. доставляет удовольствие, когда его поднимают так, что его ступни касаются стола. Он реагирует пляшущими движениями. 4-м. делает отталкивающие движения, но не удерживает в такой мере своей тяжести, как 6-м. Реакция носит у него, по видимому, чисто рефлексивный характер, в то время как у 6-м. движения связаны с известной степенью внимания, и он, по видимому, в настоящий момент поглощен ими. Когда 6-м. придают



стоячее положение и начинают осторожно качать его вверх и вниз, эта игра его заинтересовывает. 4-м. не обнаруживает такого сосредоточенного интереса, хотя отдельные моменты фиксированного внимания замечаются и у него.

*Перед каждым испытуемым кладут шарик.* 4-м. не обращает на шарик никакого внимания. Сомнительно даже, замечает ли он его вообще. 6-м. быстро замечает шарик и делает непрерывные усилия схватить его посредством царапающих движений, в которых участвуют четыре пальца. Большой палец не участвует. Эти непрерывные усилия производятся сначала левой рукой, затем правой. Ребенок не пользуется двумя руками, чтобы заключить в них шарик. Между тем во время опыта с висющим кольцом, он схватывал его обеими руками.

При схватывании кубика реакции 4-м. совершенно рефлекторны. Большой палец не принимает участия в реакции. 6-м. хватает с силой при участии большого пальца.

Когда обоих младенцев *фотографируют*, наиболее значительным различием является большая активность 6-м. и его сильные реакции на непосредственно окружающие его предметы, в том числе и на второго младенца. Он с такою силою схватывает последнего, что обоих младенцев приходится отделить друг от друга.

Хотя это сравнительное исследование заняло свыше часа, испытуемые не обнаружили никаких заметных признаков усталости.

### ГЛАВА XVIII.

#### ШЕСТИМЕСЯЧНЫЙ И ДЕВЯТИМЕСЯЧНЫЙ.

*Первоначальные реакции.* Мать вносит шестимесячную девочку в комнату; последняя сначала обнаруживает чувство удивления, вызванное необычной обстановкой, которая, однако, ее не очень смущает: лишь только испытующий начинает с ней играть, она тотчас улыбается. Ребенок обнаруживает избирательное внимание, интересуясь преимущественно лицами, и обращает взор то на одно лицо, то на другое. Когда он привыкает к окружающей обстановке, он начинает смотреть на большое окно. Обнаруживает мгновенное беспокойство, бросая взор на одного из присутствующих.

Поворачиваясь к матери, ребенок замечает на платье пуговицу и начинает с ней играть.

Девяти  
рательное в  
ходящимся  
лица к друг  
ручку кресла  
зрелость и  
виде новых

Когда обо  
они в течен  
на одно лиц  
нибудь прод  
жающие удо  
ние на ручк  
проявляется  
ный характер  
и смеются,  
любные дви  
мому, носят  
Реакция на  
рук у 9-м.; э  
блюдения ис  
6-м. манипу  
ствие, делая  
обеими.

Реакция  
стола, 6-м.  
вверх и вниз  
правильными  
ложка исчеза  
живает созна  
Обе сопр  
9-м. умеряет  
ложку, и ис  
поднесения  
шался. 9-м.  
любопытель  
9-м. гора  
жающей об  
отелекамос



Девятимесячная девочка также обнаруживает избирательное внимание по отношению к различным предметам, находящимся в комнате, и также поворачивает взор от одного лица к другому. Она рассматривает свет на потолке, а также ручку кресла. Всем своим поведением она обнаруживает большую зрелость и сознательность и проявляет меньше смущения при виде новых явлений.

Когда обоих младенцев сажают за экспериментальный стол, они в течение некоторого времени смотрят друг на друга. Ни на одно лицо и ни на один предмет они не смотрят сколько-нибудь продолжительно. Оба младенца произносят звуки, выражающие удовлетворение и интерес. 6-м. обращает свое внимание на ручку кресла, как это сделала 9-м., но у первой оно проявляется в более двигательной форме и носит менее сдержанный характер. Оба младенца ерзают на коленях своих матерей и смеются, причем 6-м. смеется сильнее. 9-м. делает дружеские движения по отношению к 6-м. Эти движения, повидимому, носят характер простого исследования, как это было у 4-м. Реакция на «ладушки» была начата случайной встречей обеих рук у 9-м.; эта реакция удлинилась и усилилась во время наблюдения испытующего. Оба младенца смотрят на голый стол. 6-м. манипулирует с краем стола. 9-м. получает явное удовольствие, делая толкающее движение сначала одной рукой, а затем обеими.

*Реакция на ложку.* Оба младенца сразу хватают ложку со стола, 6-м. тотчас подносит ее ко рту. 9-м. трясет ложкой вверх и вниз. 6-м. схватывает ложку более медленно, менее правильными и менее координированными движениями. Когда ложка исчезает с поля их зрения, 9-м. ищет ее. 6-м. обнаруживает сознание ее исчезновения лишь на секунду.

Обе сопротивляются отниманию ложки, но сопротивление 9-м. умеряется интересом к испытующему. Она замечает и ложку, и испытующего. 6-м. усиливает сопротивление. Реакция поднесения руки ко рту у 6-м. более явная и более повторяющаяся. 9-м. ежеминутно рассматривает и трогает ложку с видом любознательности.

9-м. гораздо чаще и быстрее отвлекается переменами в окружающей обстановке. (Это как будто свидетельствует о большей отвлекаемости, но может также означать большую чувствитель-



ность к происходящим вокруг нее переменам.) Обе играют ложкой в течение целых пяти минут. 9-м. проявляет в игре значительно больше разнообразия.

9-м. ударяет о нижнюю поверхность стола, а также о верхнюю, но шестимесячная ведет себя более шумно. 6-м. она вызывает исключительное внимание ложке. Она кричит, когда ложка случайно падает. Но это просто реакция на лишение; ребенок не ищет ложки.

Перед каждым ребенком кладут блюдечко. Тогда оба переносят интерес с ложек на блюдечки и подносят их ко рту. 6-м. чрезвычайно сурова к блюдечку и с силой ударяет его. 9-м. ограничивается более созерцательным отношением к этому предмету, ударяя его лишь очень слабо; однако она хватается блюдечком. Она несколько раз быстро переносит блюдечко из одной руки в другую. 6-м. также два раза перекладывает блюдечко, но у нее это носит более случайный характер, являясь, вероятно, результатом случайных движений свободной руки. Даже хватание блюдечка ртом носит у 6-м. более перемежающийся характер.

Игра с блюдечками продолжается четыре минуты. Оба ребенка сопротивляются *отниманию блюдечка*. Оба звуками выражают свой протест, но не кричат.

*Около младенцев висят кольца, как раз на таком расстоянии, чтобы дети не могли их достать.* Оба ребенка сосредоточивают на них внимание. (Они находятся на коленях у своих матерей.) Когда дети начинают тянуться к кольцу, то главное и значительное различие между ними заключается в более устойчивом положении 9-м. 6-м. начинает ерзать. 9-м. смотрит на веревку, 6-м. же, повидимому, не замечает ее.

Когда перед младенцами *болтается одна веревка*, оба смотрят на нее, но внимание 6-м. скоро переходит на кольцо. Она схватывает кольцо и сразу подносит его ко рту. 9-м., схватив кольцо, исследует его и очень осторожно перекладывает из одной руки в другую; тенденция к ротовой реакции проявляется у нее лишь через минуту. 6-м. направляет на короткое время свое внимание на веревку. Когда кольцо падает на пол, 9-м. явно смотрит ему вслед. Способ, каким кольцо было ею брошено, заставляет предположить, что она сделала это намеренно. (Мать сообщает, что она уже начала бросать вещи.)

Когда звонит...  
на него. Взгля...  
кладут на стол, ...  
чтобы дотянуться...  
9-м. схватывает...  
нием. 6-м. смотрит...  
жением; когда на...  
ежеминутно при...  
Оба младенца...  
более сильная, и...  
у нее сразу.

У 9-м. манипу...  
меренных и коорд...  
6-м. тянется...  
стально вглядываю...

Младенцы по...  
нимает оба кубика...  
замечает и третью...  
нимает все три...  
обнаруживая явное...  
Это желание стано...  
отвлечь от этого з...

В реакции на з...  
кого-либо значите...  
мому, заметившая...  
завертывали, мани...

6-м. тянется к...  
сильно сгибает тел...  
при этом в ход та...  
точно подносит се...

9-м. удерживает...  
лова и тело при...  
Реакция поднесени...  
сразу, а после нек...

Оба младенца...  
кладут на стол. 6-м...  
Движения 9-м. бо...  
встать. Об им эта...  
стение.



Когда звонит колокольчик, оба младенца пристально смотрят на него. Взгляд 9-м. более фиксирован. Когда колокольчик кладут на стол, 9-м. делает движения, явно направленные на то, чтобы дотянуться до него.

9-м. схватывает шарик характерным клещеобразным движением. 6-м. смотрит на шарик и схватывает его черпательным движением; когда шарик падает, она замечает его исчезновение. 9-м. ежеминутно приподнимает шарик, чтобы рассмотреть его.

Оба младенца схватывают и комкают бумагу. Реакция 6-м. более сильная, и стремление поднести бумагу ко рту проявляется у нее сразу.

У 9-м. манипуляции с бумагой носят характер более преднамеренных и координированных движений.

6-м. тянется к своему зеркальному отражению. 9-м. пристально вглядывается и вопросительно осматривается кругом.

Младенцам подносят два кубика, а затем третий. 6-м. принимает оба кубика и сразу подносит один и другой ко рту. Она замечает и третий кубик, но не берет его. 9-м. сразу принимает все три кубика и роняет сначала один, затем другой, обнаруживая явное желание играть только с одним кубиком. Это желание становится господствующим, и ребенка нельзя уже отвлечь от этого занятия.

В реакции на завернутый кубик между младенцами нет какого-либо значительного внешнего различия, хотя 9-м., повидимому, заметившая исчезновение кубика в то время, когда его завертывали, манипулирует более целесообразно.

6-м. тянется к палочке, находящейся вне ее досягаемости; она сильно сгибает тело и бросается вперед обеими руками, пуская при этом в ход также голову и рот. Схватив палочку, ребенок тотчас подносит ее ко рту.

9-м. удерживает левую руку и тянется вперед правой. Голова и тело принимают в этой реакции очень слабое участие. Реакция поднесения руки ко рту имеет место и у 9-м., но не сразу, а после некоторого периода исследования.

Оба младенца оказывают сопротивление, когда их ножки кладут на стол. 6-м. реагирует ритмическими толчками вверх. Движения 9-м. более устойчивы и направлены на то, чтобы встать. Обеим эта ситуация, повидимому, доставляет удовольствие.



Обе позволяют *положить себя ничком*. Девятимесячная поднимается на руках. 6-м. продолжает лежать ничком, поднимает голову, но грудь остается на столе.

9-м. *садится сама*. 6-м. садится с посторонней помощью. Когда младенцев поднимают, оба делают предваряющие движения руками.

*Младенцев сажают на стол, рядом друг с другом*. Когда они сидят рядом, оба проявляют определенный интерес друг к другу. 9-м. делает движение по направлению к 6-м. 9-м. продолжает интересоваться своей соседкой. 6-м. внезапно поворачивается к матери и теперь больше заинтересована пуговицей на платье.

Избирательный интерес к лицам хотя и обнаруживается у обоих младенцев, но несомненно у 9-м. он значительнее.

Испытание продолжалось около часа.

## ГЛАВА XIX.

### ДЕВЯТИМЕСЯЧНЫЙ И ДВЕНАДЦАТИМЕСЯЧНЫЙ.

*Первоначальные реакции*. Матери поднимаются по лестнице одновременно, держа детей на руках; оба ребенка с интересом осматривают новую окружающую их обстановку. Когда детей вносят в приемную комнату, их реакции не обнаруживают заметного различия. Дети не смущены и смотрят с интересом друг на друга. Когда к ним приближается испытующий, оба улыбаются.

Девятимесячный машет руками вверх и вниз; двенадцатимесячный более спокоен и серьезен, и его внимание фиксируется на более продолжительное время. Оба ребенка явно обнаруживают преобладающий интерес к лицам и фигурам и обращают сравнительно мало внимания на неодушевленные предметы, находящиеся в комнате.

Оба привлечены *электрическим светом*, когда его зажигают, и пристально смотрят на него; но 9-м. снова обнаруживает преобладание интереса к лицам, поворачиваясь от света к мисс Л., которая стоит у двери. Хотя фиксация внимания у 12-м. более продолжительна, чем у 9-м., однако первый чаще поворачивается к матери, узнавая ее и ища ласки.

Ни один из детей не обнаруживает боязни или чувства удивления, когда их вносят в экспериментальную комнату.

Дети  
кого экспе

Оба Р

приготовл

12-м. несн

на стол а

нает полза

12-м. смот

тем распы

9-м., котор

9-м. реак

к другу и

к 9-м. бол

скоро обра

ривается в

беспокойно

щие на ше

край стола

или по пол

чаще разра

Перед к

Оба реак

ложку. 12-

и блюде

ограниче

ванные ре

12-м. та

рлет ею, н

Оба часто

играет в об

12-м. п

блюдечку.

занимает л

9-м. пр

дечко; по

предметом.

игры из о

Оба до

значитель



*Дети вместе со своими матерями занимают места у широкого экспериментального стола.*

Оба ребенка пристально следят за испытующим, который prepares коробки и исследует материал. При этом внимание 12-м. несколько более продолжительно, чем 9-м. Оба реагируют на стол активными исследовательскими движениями. 12-м. начинает ползать по столу, 9-м. ударяет и царапает по поверхности. 12-м. смотрит в течение продолжительного времени на 9-м., затем расплывается в улыбку и выражает свое расположение к 9-м., который его, очевидно, теперь больше интересует, чем стол. 9-м. реагирует на это. Оба издают громкие звуки, тянутся друг к другу и прикасаются руками. Внимание 12-м. по отношению к 9-м. более продолжительно, чем 9-м. к 12-м. Интерес 9-м. скоро обращается на туалет матери 12-м. Он пристально всматривается в шляпу. 12-м. ведет себя на коленях гораздо более беспокойно, чем 9-м. 12-м. неоднократно подносит бусы, висящие на шее его матери, ко рту и далеко перегибается через край стола. Если его оставляют, он начинает ползать по столу или по полу. 9-м. более удовлетворен, сидя на коленях. 12-м. чаще раздражается звуками, чем 9-м.

*Перед каждым ребенком ставят чашечку, блюдечко и ложку.* Оба реагируют на чашечку и блюдечко и сначала игнорируют ложку. 12-м. в конце концов соединяет в своей игре чашечку и блюдечко, держа то и другое в каждой руке. Внимание 9-м. ограничено сначала чашечкой, а затем блюдечком; комбинированные реакции очень слабы.

12-м. также играет некоторое время чашечкой, сначала ударяет ею, но вскоре берет чашечку и кладет ее на блюдечко. Оба часто мигают, вследствие шума, создаваемого игрой. 12-м. играет в общем более шумно.

12-м. получает явное удовольствие, ударяя чашечкой по блюдечку. Он делает то же самое и тогда, когда место чашечки занимает ложка.

9-м. приводит случайно в соприкосновение ложку и блюдечко; но по большей части он играет каким-нибудь одним предметом. Оба ребенка часто переключают предмет своей игры из одной руки в другую.

Оба довольны предметами своей игры, но 12-м. выражает значительно большую тенденцию смотреть на лица, находящиеся



в комнате, в то время как 9-м., повидимому, совершенно поглощен манипуляциями со своим блюдечком. Он случайно подносит блюдечко ко рту, но довольно удачно задерживает эту реакцию. Оба ребенка слегка сопротивляются, когда у них отнимают чашечку и блюдечко. Оба подносят ложку ко рту.

*Реакции на кубики.* Дети оживленно играют кубиком. Оба подносят кубик ко рту и переключают его из одной руки в другую. В обоих случаях обнаруживается противоположение большого пальца. Когда кубик покрывают чашечкой, оба поднимают и переворачивают ее, но в то время как 12-м. интересуется именно кубиком и захватывает его, 9-м. начинает играть вместо кубика чашечкой. Когда 12-м. указывают, чтобы он положил кубик в чашечку, он не отпускает его. Оба держат по два кубика, по одному в каждой руке. 9-м. проявляет интерес к третьему кубiku, но он не схватывает его сразу, а немного спустя роняет один из кубиков, чтобы взять третий. 12-м. разрешает эту задачу гораздо проще: чтобы взять третий, он кладет один из кубиков в рот.

9-м. овладевает третьим кубиком, но оставляет второй; 12-м. проявляет определенное стремление удержать все три кубика.

Оба ребенка схватывают шарик клещеобразным движением. 12-м. тотчас подносит шарик ко рту.

Когда перед детьми подвешивается кольцо, оба проявляют настойчивое стремление дотянуться до него. Но в то время как 12-м. делает с этой целью усилия вскарабкаться, 9-м. не поднимается с колен, а напрягает тело и тянется вперед.

12-м. проявляет явный интерес к веревке и тянет ее вниз, чтобы достичь кольца. Когда веревка болтается, оба смотрят на нее и хватают ее. 12-м. тянет веревку вниз с целью схватить кольцо.

9-м. больше нравится качать веревку и играть ее концом. Когда дети лишаются предмета своей игры, 12-м. обнаруживает большее беспокойство, чем 9-м. Однако как только он получает новый материал, его волнение тотчас прекращается. Оба ребенка издают звуки, 12-м. — в большей степени, чем 9-м.

*Реакции на бумагу и карандаш.* Оба ребенка находят большое удовольствие в игре с бумагой, причем 9-м. хватается ее с большей силой и рвет ее; 12-м. кидает бумагу из стороны в сторону и на стол. Ни тот, ни другой не подносят бумаги ко рту.

Оба ре  
каранд  
каранд  
недолг  
Уронив  
дашом

Оба  
реагиру  
вперед,  
чем за  
вольстви

Оба  
непосред

На  
усиленн  
мечает  
радиус  
движени

Когда  
торый во  
тельский  
а указат  
намеренн  
скольких  
отверстие  
отверстия  
сит палоч  
сит ее в

Перед  
страций  
отверстие  
реакция,  
ударяет  
чительно  
направле  
доской, з

Хотя  
ствие, од  
ему, оче



Оба ребенка во время игры произносят звуки. 12-м. выводит карандашом каракули, подражая взрослым; 9-м. просто играет карандашом и перекладывает его из одной руки в другую. 12-м. недолго чертит каракули и переходит к ударным движениям. Уронив карандаш, 12-м. соскальзывает с колен, ползет за карандашом и поднимает его с пола.

Оба ребенка реагируют на свое *зеркальное отражение*. 12-м. реагирует жестами, направленными вперед; 9-м. также тянется вперед, но, повидимому, следит охотнее за отражением руки, чем за отражением лица. Оба ребенка звуками выражают удовольствие по поводу этого опыта.

Оба ребенка чувствительны к переменам, происходящим в непосредственно окружающей их обстановке.

*На каждый угол стола кладется кусок бумаги.* 12-м. делает усиленные ползающие движения, чтобы достать бумагу; 9-м. замечает ее, но соответствующих усилий не делает. Очевидно радиус движения у 12-м. больше, чем у 9-м.; поэтому поле движений у 12-м. шире.

Когда перед ребятами ставят *экспериментальный ящик*, в который вставлена палочка, 12-м. ясно обнаруживает исследовательский интерес к отверстиям, всовывая руку в прямоугольное, а указательный палец — в маленькое круглое отверстие; ребенок намеренно приближает к отверстию палочку в руке. После нескольких демонстраций он бросает палочку в маленькое круглое отверстие. 9-м. не обнаруживает исследовательского интереса к отверстиям: он ударяет палочкой о поверхность ящика, подносит палочку случайно ко рту и не делает никакой попытки бросить ее в отверстие.

*Перед детьми ставят доску с гнездами.* После трех демонстраций 12-м. настойчиво пытается положить круглый блок в отверстие и в конце концов достигает этого. Его первоначальная реакция, однако, более элементарна и состоит в том, что он ударяет блоком вверх и вниз. Интерес 9-м. проявляется исключительно в форме манипуляций: он вертит блок в различных направлениях. Он совсем не приводит блок в соприкосновение с доской, за исключением того, что ударяет им о нее.

Хотя 12-м. получает от всех этих опытов видимое удовольствие, однако, когда ребенку предоставляют *ползать по полу*, ему, очевидно, становится как-то свободнее. Это означает, что



в этом возрасте есть специфическая потребность в ползании, которая всегда ищет себе выхода.

Если эта потребность не удовлетворяется, то она в большинстве случаев находит себе выход в беспокойстве. 9-м. не испытывает такой интенсивной потребности в передвижении.

12-м., очевидно, еще не приобрел способности намеренно отпускать предмет, который он держит. Он играет кубиком, кладя его в чашечку, и, вертя кубик в руках, неоднократно роняет его; при этом ясно обнаруживается, что он не способен добровольно оставить предмет своей игры.

Когда детей кладут в *дорзальное положение*, оба с интересом прислушиваются к звону колокольчика; 9-м. стремится дотянуться до него, между тем как 12-м. поднимается, ползет к колокольчику, берет его за ручку и трясет его.

Оба ребенка проявляют особенный интерес к ручке колокольчика. 9-м. в состоянии звонить лишь в течение нескольких секунд; при этом он вертит колокольчик поднятой кверху рукой — прием, который у взрослого означал бы недостаточность моторной координации.

12-м. сжимает подражательными движениями *резиновую куклу* (пищалку). 9-м. просто ударяет по ней и производит с нею характерные манипуляции.

Когда *перед детьми на стол кладут три кубика*, 9-м. проявляет интерес только к одному кубику, в то время как 12-м. явно желает овладеть вторым кубиком, а позже, кроме того, проявляет интерес к третьему кубику, всовывая его в рот. Таким образом он овладевает всеми тремя кубиками, в то время как 9-м. удовлетворен, играя одним. 12-м. забавляется, бросая кубик; но при этом снова обнаруживается, что он совершенно не способен намеренно выпускать предмет, который он держит; время от времени он просто делает бросательное движение, не выпуская кубика.

12-м. не хватается своего компаньона, как это делал 9-м. по отношению к 6-м. во время предыдущего опыта. Он реагирует лаской, слегка поталкивая 9-м., но не ударяя его.

*Испытующий, сидя в кресле на расстоянии 1,5 м от детей, лицом к ним, периодически громко ударяет блоки друг о друга.* Оба ребенка вначале сильно заинтересовываются и оба после каждого удара мигают. Однако секунд через тридцать 9-м. те-

рывает к  
Интенс  
и посл  
Инт  
на кор  
в течен  
Мигани  
чем у  
Этот  
на усло  
Все  
детей не

ДВЕН

Перв  
нату не  
главным  
присталь  
тот на н  
Когда  
сразу бе  
18-м. же  
и не сра  
лицо, то  
12-м.  
он кладе  
сает спос  
жит, и и  
18-м.  
поглощен  
что она  
судой.)  
12-м.  
Когда де  
ее, 18-м  
больше



ряет к этому интерес и начинает ерзать на коленях у матери. Интенсивное внимание 12-м. заражает на короткое время 9-м., и последний следит в напряженном ожидании.

Интерес 9-м. снова обращается на эту процедуру, но лишь на короткое время; между тем у 12-м. внимание фиксировано в течение целых двух минут и могло быть фиксировано и дольше. Мигание у 9-м. было медленнее, беспорядочнее и интенсивнее, чем у 12-м.

Этот опыт показывает, что можно произвести эксперимент на условный рефлекс, используя мигание.

Все испытание продолжалось 70 минут, причем ни один из детей не обнаружил признаков усталости или протеста.

## ГЛАВА XX.

### ДВЕНАДЦАТИМЕСЯЧНЫЙ И ВОСЕМНАДЦАТИМЕСЯЧНЫЙ.

*Первоначальные реакции.* Ни один из детей при входе в комнату не смущается новой обстановкой. Оба обращают внимание главным образом на лица, но через некоторое время 12-м. пристально смотрит в окно. 18-м. смотрит на 12-м. больше, чем тот на нее (18-м.—девочка).

Когда детям предлагают чашечку, ложку и блюдечко, 12-м. сразу берет ложку и играет ею, кладя ее прямо в чашечку; 18-м. же все еще находится под впечатлением новой обстановки и не сразу начинает играть с вещами. Она смотрит то на одно лицо, то на другое.

12-м. находит явное удовольствие в игре с ложкой, которую он кладет в чашечку, вынимает и снова кладет. Он обнаруживает способность намеренно выпускать предмет, который он держит, и играет с вещами непринужденно.

18-м. смотрит время от времени на испытующего, но больше поглощена наблюдением над 12-м. (Мать 18-м. указывает, что она недавно начала учить ребенка не баловаться с посудой.)

12-м. оставил вещи и по просьбе испытующего дал их ему. Когда детям предлагают одну чашечку, 12-м. сейчас же хватается ее, 18-м. же снова медлит и передает ее матери. Она все еще больше заинтересована 12-м.



*Реакции на кубики.* 12-м. принимает два кубика, по одному в каждую руку; берет также *третий кубик*, всовывая его в левую руку. Когда третий кубик в другой раз кладут перед ним, он схватывает его ртом. 18-м. находится больше под впечатлением того, что происходит вокруг нее, и смотрит, с очень небольшим перерывом, на 12-м. В течение нескольких минут она не трогает двух блоков, лежащих перед ней. Теперь она начинает играть с одним из них, и когда ей предлагают третий, она хватается его правой рукой, держа два кубика в другой руке, и требует еще. В этой реакции она заметно опережает 12-м.

Когда 18-м. предлагают *четвертый кубик*, она берет его и держит по два в каждой руке; когда ей предлагают пятый, она оказывается в состоянии держать три кубика в одной руке: когда предлагают шестой, она держит его, прижимая левой рукой. Когда четвертый кубик предлагают 12-м., он роняет третий кубик изо рта и открывает рот в ожидании следующего кубика. Затем он начинает играть блоками, бросая их на пол.

Когда все блоки использованы, он забавляется тем, что стучит и колотит о стол. При этом координированность его движений значительно выше, чем это было у 9-м. и 6-м.

18-м. продолжает играть блоками, пытается что-то построить из них, прикладывая их вплотную друг к другу, но с трудом может отвлечь свое внимание от 12-м. Во время игры лепечет. Берет два блока и предлагает их испытующему. (Вероятно, она хочет возобновить игру с несколькими кубиками.)

*Построив башню из трех кубиков*, 18-м. пытается положить на нее четвертый кубик, а затем успешно строит другую башню из пяти кубиков. Реакция 12-м. состоит в разбрасывании каждой башни, как только она выстроена.

*Когда кубик заворачивают в бумагу*, 12-м. подносит сверток прямо ко рту, между тем как 18-м. тотчас разворачивает кубик. При втором опыте у 12-м. появляется интерес к кубику. При третьем опыте он отбрасывает бумагу в сторону.

Когда 12-м. предлагают *край листка бумаги*, держа его в вертикальном положении, ребенок схватывает бумагу обеими руками и играет ею, комкая ее изо всех сил.

18-м. схватывает бумагу координированными движениями правой руки и жестами и членораздельной речью просит дать ей кубик. Когда ей дают его, она аккуратно кладет бумагу на

стол и  
тесте.  
освобод  
направл  
менам

Когда

мают

18-м. и

а 18-м.

печку,

тям пред

в ящик,

стает слу

Когда

время от

так бесп

Когда

нает выво

подносит

сает кара

раз, но

Попытки

делает, но

ной линии

Когда

явления, п

шади и дв

у нее тож

понятное

Оба ре

протягивае

Когда

вставляет

делает и

пытается

12-м.

к круглом

того, как

нию и в

15 Ум



стол и заворачивает в нее кубик, как это делали в предыдущем тесте. Хотя она сильно заинтересована опытами и, повидимому, освободилась от первоначальной робости, однако она продолжает направлять свое внимание на 12-м. Последний смотрит по временам на 18-м., но лишь на короткие периоды.

Когда кубик прикрывают чашечкой, оба ребенка приподымают чашечку, причем 12-м. проявляет интерес к кубику, а 18-м. и к кубику, и к чашечке; 12-м. поднимает самую чашку, а 18-м. за ручку. Оба ребенка по команде кладут кубик в чашечку, причем 18-м. слушается команды лучше. Когда детям предоставляют на выбор положить кубик или в чашечку или в ящик, 12-м. несколько раз следует команде, но затем перестает слушаться. В реакции 18-м. этого нарушения нет.

Когда детей предоставляют собственному усмотрению, 18-м. время от времени стучит чашкой по столу, играя, однако, не так беспорядочно, как 12-м.

Когда детям дают бумагу и красный карандаш, 18-м. начинает выводить каракули, имитируя взрослых. 12-м. неоднократно подносит карандаш ко рту и не чертит. Немного спустя он бросает карандаш на пол. 18-м. принимается за карандаш несколько раз, но обнаруживает также тенденцию стучать карандашом. Попытки скопировать имитирующим образом круг ребенок не делает, но есть намек на имитацию при проведении вертикальной линии.

Когда 12-м. подносят к окну, он очень явственно наблюдает явления, происходящие на улице. (Особенно интересуют его лошади и движущиеся автомобили.) Когда 18-м. подносят к окну, у нее тоже фиксируется внимание и она начинает что-то непонятное лепетать.

Оба ребенка улыбаются своему зеркальному отражению; 12-м. протягивает руки вперед, 18-м. заглядывает позади зеркала.

Когда перед детьми ставят доску с гнездами, 18-м. сразу вставляет круглый блок в круглое отверстие; то же самое она делает и тогда, когда переворачивают доску. Однако иногда она пытается вставить круглый блок в квадратное отверстие.

12-м. кладет круглый блок на стол и приближает его к круглому отверстию, но не вставляет его даже после того, как ему показывают. Он, однако, очень близок к выполнению и в своих попытках вложить блок доходит почти до от-



чаяния. Ребенок обнаруживает также исследовательский интерес к самому столу.

Как и в двух или трех предшествующих ситуациях, 12-м., перестав интересоваться этой игрой, начинает бросать блоки на пол. У 18-м. же интерес не прекращается. Она кладет треугольник в соответствующее отверстие, когда ей показывают, и делает в этом направлении целесообразные приспособительные движения. То же она делает и с квадратом (когда ей показывают). Когда она держит треугольник в положении, соответствующем положению отверстия, она сразу вставляет его.

Оба ребенка заинтересовываются экспериментальным ящиком, и 18-м. сразу вкладывает палочку в круглое отверстие. 12-м. исследует отверстие сначала палочкой, а затем указательным пальцем каждой руки, но не вставляет палочки, пока ему не показывают.

Главным качественным различием, которое проявляют оба ребенка в этом опыте, является большая фиксация внимания у 18-м.

*Детям дают квадратный блок, чтобы они положили его в экспериментальный ящик.* Интерес 12-м. поглощен самими отверстиями, и после некоторой попытки исследовать руками края отверстий ребенок намеревается бросить блок в сторону. 18-м. не выпускает блока из рук и делает продолжительное усилие вставить его в прямоугольное отверстие. Она старается впихнуть его туда в диагональном положении и после целой минуты усилий бросает блок в сторону.

Обоим испытуемым дают мяч, который сильно заинтересовывает их. 12-м. по команде кладет мяч в ящик. 18-м. мяч слишком нравится, чтобы она его отпустила, но она соглашается вынуть второй мяч и вернуть его 12-м. Она охотно соглашается положить в ящик кубик, но не хочет положить туда мяч.

Оба ребенка сразу схватывают шарик клещеобразным движением; 12-м. подносит его ко рту.

12-м. поднимает резиновую куклу и рассматривает ее; 18-м. реагирует более интенсивно: намеренно сжимает ее, кладет куклу на руки. Через некоторое время 12-м. также сжимает куклу, но менее умышленно, чем 18-м.

Оба ребенка очарованы, когда испытующий ритмически ударяет блоки друг о друга. Оба улыбаются от удовольствия в ожидании

дании каждого  
вается, и он с  
через минуту  
блоков, чтобы

То же внима  
приводит попер  
вытянутыми ру  
нако к этому  
сивен. Очевид  
в предыдущем

Самостояте  
пату и подводя  
оказывает заме  
мету, а играет  
ванными картам  
Она обнаружив  
переходит от  
лишь в течение  
своего интереса

18-м. умеет  
когда его спра  
Этому их научи

В то время  
18-м. играет у  
стых комбинаци  
предметы с мест  
однако, все это

Играя с трес  
к испытующему,  
шенно исчезла,  
как будто она н  
Ее мать гово  
получаса.

ВОСЕМНАДЦАТИ

Первоначальн  
ную комнату. 18  
нает шагать по  
15\*



дании каждого следующего удара. Внимание 12-м. не прерывается, и он сидит как прикованный. 18-м. же приблизительно через минуту поворачивается к своей матери и настойчиво требует блоков, чтобы играть ими.

То же внимание проявляют оба ребенка, когда испытующий приводит попеременно в действие трещотки, которые он держит вытянутыми руками, одну — в одной, другую — в другой руке. Однако к этому интерес не так продолжителен и не так интенсив. Очевидно важным моментом, приковывавшим внимание в предыдущем опыте, было движение.

*Самостоятельная игра.* Когда 18-м. вводят в смежную комнату и подводят к столу, уставленному предметами игры, она не оказывает заметного предпочтения какому-либо одному предмету, а играет по очереди блоками и ящиком, Мишкой, разрисованными картами и мячом. Она кладет четыре кубика в чашку. Она обнаруживает ряд характерных для своего возраста черт: переходит от одного положения к другому, держит предметы лишь в течение короткого времени и непрерывно меняет объект своего интереса.

18-м. умеет показывать свой нос, свои уши и глаза; 12-м., когда его спрашивают, где у него зубы, кладет руку в рот. Этому их научили дома.

*В то время как 12-м. остается на коленях у своей матери, 18-м. играет у маленького столика.* Ее игра заключается в простых комбинациях: она кладет одну вещь в другую, переносит предметы с места на место, примитивно комбинирует их, делая, однако, все это без какого-либо заранее выработанного плана.

Играя с трещоткой, она сломала ее. Тогда она принесла ее к испытующему, чтобы он поправил ее. Ее робость уже совершенно исчезла, и она расхаживает по клинике так свободно, как будто она находится у себя дома.

Ее мать говорит, что она может так сама играть в течение получаса.

## ГЛАВА XXI.

### ВОСЕМНАДЦАТИМЕСЯЧНЫЙ И ДВУХЛЕТКА.

*Первоначальные реакции.* Детей вводят одновременно в приемную комнату. 18-м. не обнаруживает заметной робости и начинает шагать по комнате. *Двухлетка* цепляется за мать и возвра-



щается к ней два или три раза, но скоро приобретает уверенность, и оба ребенка подходят к маленькому столику, на котором лежат собранные в кучу блоки, игрушки и Мишка. 18-м. начинает лепетать (непонятно) и ходить с блоками по комнате. 2-л. пристально смотрит на 18-м. и говорит: «Смотри, Мишка». Общая реакция и выражение лица у 2-л. более зрелы и сдержанны. Она замечает рисунки на блоках и называет один из них цыпленком.

*Дети в сопровождении матерей идут в экспериментальную комнату. Они занимают места за большим столом, сидя на коленях у матерей.*

*Реакции на чашку и кубики.* Когда перед детьми ставят чашку и кубики, они начинают непринужденно играть, наполняя чашку кубиками. При этом в способе, каким они держат блоки, между ними обнаруживается существенное качественное различие в пользу 2-л., которая держит блоки более ловко и умело. При наполнении чашки она употребляет обе руки.

Игра 18-м. менее разнообразна, чем игра 2-л. Он дольше останавливается на одних и тех же действиях.

2-л. самопроизвольно играет блоками, кладя их один на другой. 18-м. немного спустя делает то же самое, но в гораздо более напряженной и нерешительной форме.

2-л. в большинстве случаев манипулирует блоками более преднамеренно и энергично. 18-м. тихо лепечет сам с собой. 2-л. произносит фразы, которыми приглашает мать обратить внимание на блоки. Время от времени 2-л. смотрит на 18-м.; последний иногда также бросает взгляд на 2-л.

Оба ребенка по требованию испытующего *дают ему блоки*. Когда перед детьми снова кладут кучу из десяти блоков, 18-м. отталкивает их; 2-л. также отталкивает их на короткое время.

18-м. строит имитирующе из трех кубиков *башню*. 2-л. делает то же самое из пяти кубиков и весело смеется, когда ее башня падает.

Когда детей просят, чтобы они построили из блоков *поезд* (имитирующе), 18-м. не делает этого, а продолжает строить башню; 2-л. делает частичное подобие поезда и произносит «чу-чу-чу», подражая звуку, издаваемому паровозом.

Когда детей просят, чтобы они построили *мост*, оба отвечают на это постройкой башни. Однако в то время как 18-м.

строит по моде-  
там предлагаю-  
прижимая их к  
манипулирует и  
руке.

В тесте на  
последовательно  
дет предпочтитель  
опыте с экспери  
кубиков в прямоу  
достигает цели да

При опыте с  
отверстия; при эт  
вая его к отверсти  
руку, и с посторо  
ствующее отверсти  
безуспешно. 2-л.

Когда испытует  
денно выводят кар

2-л. проводит,  
состоянии отличит  
она делает грубую

18-м. даже пос  
руют, не проводит

Когда испытует  
показывая им это,  
сходится у нее дру

18-м. держит в ру  
Когда испытует

шарик, 18-м. тотчас  
достать обратно ш

пытается вынуть ш  
дет шарик в бутыл

тующему, переверн  
Самостоятельн

аком, на котором  
примотка, блоки,

столику, он сразу  
руке, а другой



строит по модели, 2-л. строит сама из своих блоков. Когда детям предлагают *несколько кубиков*, 18-м. берет пять кубиков, прижимая их к груди. 2-л. принимает также пять кубиков, но манипулирует ими более искусно, держа три кубика в одной руке.

В тесте на выполнение задания с выбором предметов 2-л. последовательно различает тарелку, чашку и ящик. 18-м. кладет предпочтительно кубик в чашку, но не узнает ящика. При опыте с экспериментальным ящиком 2-л. сразу кладет пару кубиков в прямоугольное отверстие. 18-м. делает попытку, но не достигает цели даже после того, как ему показывают.

При опыте с доской с *гнездами* 2-л. кладет все три блока в отверстия; при этом она поворачивает треугольник, приравливая его к отверстию. 18-м. берет два блока, по одному в каждую руку, и с посторонней помощью кладет круглый блок в соответствующее отверстие. Он пытается вложить квадратный блок, но безуспешно. 2-л. вкладывает круглый блок сразу.

Когда испытуемым дают *карандаш и бумагу*, оба непринужденно выводят каракули, причем оба предпочитают *косую линию*.

2-л. проводит, подражая, вертикальную черту, но она не в состоянии отличить вертикальную линию от горизонтальной. Она делает грубую имитацию циркулярного движения.

18-м. даже после того, как ему несколько раз демонстрируют, не проводит и не пытается провести вертикальной линии.

Когда испытуемым предлагают *сложить лист бумаги* вдвое, показывая им это, 2-л. делает правильное движение, но края не сходятся у нее друг с другом ровно и складка выходит грубая. 18-м. держит в руках бумагу, но безрезультатно.

Когда испытуемым дают *пустую 30-граммовую бутылочку и шарик*, 18-м. тотчас кладет шарик в бутылочку. Когда его просят достать обратно шарик, он делает усилие, но неправильное: он пытается вынуть шарик из бутылочки пальцами. 2-л. сразу кладет шарик в бутылочку и, когда ее просят вернуть шарик испытуемому, переворачивает бутылочку кверху дном и отдает шарик.

Самостоятельная игра за маленьким экспериментальным столиком, на котором лежат колокольчик, кольцо, ложка, кукла, мяч, трещотка, блоки, шарики, бутылочка. Когда 18-м. подходит к столику, он сразу схватывает колокольчик, держит его в одной руке, а другой рукой начинает забирать предметы со стола. Он



несколько нерешительно играет ложкой и кольцом и затем ро-  
няет ложку на пол. Пытается дотянуться до трещотки и, не бу-  
дучи в состоянии сделать это, начинает раздражаться. Он мог бы  
легко разрешить эту задачу, подойдя к столу с другой стороны,  
но этого способа ребенок не применяет.

18-м. начинает отходить от стола. Когда он замечает, что  
дверь заперта, он возвращается к столу и берет ряд предметов;  
кладет кольцо на пол; пользуется колокольчиком, чтобы подо-  
двинуть блоки и трещотку. Делает усилие всунуть колокольчик  
в бутылочку, хотя горлышко последней шириной всего в 1,5 см.

Приблизительно через полторы минуты ребенок снова поки-  
дает стол и звонит в колокольчик, размахивая им вверх и  
вниз. Время от времени он подходит к столу и отходит от него.  
Снова делает усилие всунуть колокольчик в бутылочку, а затем  
берет куклу и протягивает ее испытующему. Потом он идет  
к стоящей поблизости полке и закидывает колокольчик под  
связку бумаг.

Большая часть активности ребенка может быть определена  
как рассеянная, отрывочная и кратковременная исследовательская  
деятельность, которая не отличается тщательностью обработки и  
заключает в себе лишь элементарное комбинирование. Ребенок  
не обнаруживает никакого беспокойства, когда его оставляют  
одного в экспериментальной комнате. Он не садится по собствен-  
ному желанию на стул, но когда его сажают, он начинает брать  
со стола вещи и бросать их на пол. Приблизительно с минуту  
играет трещоткой.

Ребенок берет все три шарика со стола и кладет их на пол  
или на стул. Он пытается отломать от трещотки ручку и заин-  
тересовывается, обнаруживая, что сферическая часть трещотки  
вертится вокруг своей оси.

Заметный, но в то же время кратковременный интерес ребенка  
к этому открытию характерен для типа и уровня его внимания.  
Он делает очень мало усилий, чтобы привести во взаимодействие  
две вещи, и удовлетворяется исследованием того предмета, кото-  
рый находится в данный момент в его руке, каков бы он ни был.  
Однако он пытается положить кубик в бутылочку. Это является  
отчасти перенесением на кубик опыта с шариком и бутылкой.  
Когда ребенку дают шарик, он тотчас кладет его в бутылочку.  
Схватывая случайно левой рукой кубик, он начинает ударять

им вверх и  
стуле приоб-  
лезает с но-

Когда 2  
одной рукой  
кой шарик  
и третьим ш  
ростью кладе  
просится к  
Она кладет м  
на стул и на

Она не за  
рушки. Игра  
Предметами е  
кольчик: тот  
чем не желас

Когда около  
вспоминает о  
реакция на д  
предмет сопро  
просит открыт  
она показала  
потребность в  
шней степени,  
находясь в те

Когда мате  
остается в общ  
носят их матер  
на стул недале  
образом с ящи

Тот факт, ч  
также о своем  
щие реакции б  
матери. Очевид  
изации предмет  
так и в самой  
испытующему  
жить караку  
скользко-ниб



им вверх и вниз и толкать его назад и вперед. Просидев на стуле приблизительно четыре минуты, он затем самопроизвольно слезает с него и переходит через порог в соседнюю комнату.

Когда 2-л. подходит к *экспериментальному столу*, она одной рукой берет куклу, а затем быстро схватывает второй рукой шарик и подносит его ко рту; то же делает она со вторым и третьим шариком. Все три шарика она с поразительной скоростью кладет в рот. После этого она возвращается к двери и просится к матери, но тотчас поворачивает обратно к столу. Она кладет мяч на стол и берет колокольчик, затем усаживается на стул и начинает играть с предметами, находящимися на столе.

Она не забывает о матери и хочет показать ей вещи и игрушки. Играя колокольчиком, она говорит: «Показать его маме». Предметами ее предпочтения являются, очевидно, мяч и колокольчик; тот и другой она хочет показать своей матери, причем не желает, чтобы кто-либо другой брал их и показывал. Когда около нее находится наблюдатель, а также когда она вспоминает о матери, находящейся в соседней комнате, вся ее реакция на данную ситуацию меняется. Реакция на каждый предмет сопровождается фразой: «Покажу его маме». Испытуемая просит открыть дверь, чтобы она могла пойти к матери. Когда она показала вещи матери, ее беспокойство прекратилось. Эта потребность в сочувствии другого развита у 2-л. в гораздо большей степени, чем у 18-м. Последний хорошо себя чувствовал находясь в течение некоторого времени один в комнате.

Когда матери разрешают войти в комнату, реакция 2-л. остается в общем та же самая: она берет вещи со стола и приносит их матери, чтобы та смотрела на них. Когда 2-л. сажают на стул недалеко от матери, она начинает играть комбинирующим образом с ящиком и блоками, кладя их друг на друга.

Тот факт, что, когда 2-л. сидела у стола, она осведомлялась также о своем 18-м. компаньоне, показывает, что ее предыдущие реакции были определены не одним только представлением матери. Очевидно, она находит такое же удовольствие в показывании предметов другим лицам и в назывании их этими лицами, как и в самой игре с этими предметами. Она уже понесла было испытующему карандаш, но вместо этого начала непринужденно чертить каракули. Но и это не удерживает внимания ребенка на сколько-нибудь продолжительное время. Время от времени



она поднимает бумагу, чтобы рассмотреть ее, и говорит: „Это я сделала“. После того, как она исчертила обе стороны бумаги, она начинает играть блоками, но в то же время болтает что-то о своем компаньоне, находящемся в соседней комнате.

Поймав на себе взгляд испытующего, она собирает блоки и несет их ему. Ни на одну минуту ее внимание не поглощено всецело предметами игры; даже куклу она приносит испытующему.

В течение короткого времени 2-л. играет веревкой, привязанной к висящему кольцу, делает по этому поводу пояснительные замечания и обращает внимание матери и испытующего на кольцо. Затем она возвращается к бумаге и карандашу, берет то и другое и просится к матери на колени; сидя на коленях, она начинает чертить каракули на ручке стула.

Когда электрический свет в ритмической последовательности зажигается и тушится, внимание обоих детей приковывается к этому явлению. 2-л. громко смеется от удовольствия; 18-м. следит за нею. Когда испытующий заменяет эту игру ритмическими ударами блоков друг о друга, внимание обоих детей тотчас привлекается этим, однако не фиксируется в такой мере, как в случае с 9-м. и 12-м. Внимание 2-л. скоро отвлекается, и она пытается сойти на пол. 18-м. следит за ударами и прислушивается к ним несколько дольше, но вскоре обращает свое внимание на 2-л.

*Реакции испытуемых друг на друга.* Оба ребенка резвятся, проявляя большую подвижность. Приходится применять более тонкие приемы, чем в предыдущих сопоставлениях, чтобы установить клиническое наблюдение над детьми. Испытуемые интересуются друг другом, но не обнаруживают склонности играть вместе сколько-нибудь продолжительное время.

*При уходе из клиники* 2-л. весьма недвусмысленно разыгрывает из себя роль покровительницы по отношению к 18-м. Она нежно его обнимает, обращаясь к нему с ласковыми словами, и берет его за руку, чтобы вывести его из комнаты. Есть что-то неуклюжее в том способе, каким она пытается держать 18-м. за руку. Вскоре она отпускает его. Ее внимание развито не так высоко, как ее социальная установка: она идет одна впереди, продолжая нежно болтать и не замечая при этом, что она оставила своего спутника позади.

Первоначальную комнату, о некоторую чепчики, 2-л. Этот испуг казывают п

2-л. бол молчит. Об нату; они с новке, одна

Когда ис превращает по очереди чашкой. Ее заинтересова подражает и нятствует ей не реагирует с чашкой?“, ными осмысл ложку на б а затем про

Тест вы дет кубик п самое делает серьезным в

Когда п оба начина 2-л. строит башни 3-л. делает удач

рается поло по физическ поезда, а п

3-л. бл и кладет к



## ГЛАВА XXII.

## ДВУХЛЕТКА И ТРЕХЛЕТКА.

*Первоначальные реакции.* Оба ребенка входят в приемную комнату, одетые в пальто и чепчики. Их лица явно выражают некоторую боязнь. Когда детям предлагают снять пальто и чепчики, 2-л. начинает кричать и цепляться за юбку матери. Этот испуг прекращается через несколько минут, как только ей показывают пару игрушек. Оба ребенка сами снимают верхнее платье.

2-л. болтает; 3-л. в течение первого периода ориентировки молчит. Оба ребенка уверенно входят в экспериментальную комнату; они обнаруживают определенный интерес к новой обстановке, однако их лица еще сохраняют следы испуга.

Когда испытуемым дают блюдце, тарелку и чашку, 2-л. сразу превращает их в материал для игры, поднимая каждый предмет по очереди и приводя в соприкосновение ложку с тарелкой и чашкой. Ее игра носит комбинирующий характер. 3-л. более заинтересована наблюдением за 2-л.; кроме того она в точности подражает всем движениям испытующего. Хотя ничто не препятствует ей обратиться к предметам, однако она совершенно не реагирует на них игрой. Когда ее спрашивают: „Что делают с чашкой?“, она указывает на блюдце, а затем очень сознательными осмысленными движениями кладет сначала чашку, а потом ложку на блюдце. 2-л. следит за 3-л., копирует ее действия, а затем просит пить.

*Тест выполнения задания с выбором.* 3-л. безошибочно кладет кубик по очереди в ящик, в чашку и на тарелку; то же самое делает и 2-л., но 3-л. выполняет эти действия с более серьезным видом.

Когда перед каждым из испытуемых кладут девять блоков, оба начинают самопроизвольно и без модели строить башню. 2-л. строит башню из четырех блоков. 3-л. — из девяти. После башни 3-л. делает горизонтальный ряд из девяти блоков. 3-л. делает удачную попытку воспроизвести по модели мост, но старается положить на него сверху два блока — вещь невозможная по физическим условиям. 2-л. не воспроизводит ни моста, ни поезда, а продолжает строить исключительно башни.

3-л. быстро принарабливается к экспериментальному ящику и кладет квадратный блок в прямоугольное отверстие; 2-л. де-



дает имитирующее усилие, кладя квадрат во все три отверстия, но не поворачивает его надлежащим образом по краю. Когда ей показывают, она держит блок правильно, но продолжает пытаться всунуть его в отверстие диагонально. После того как ей показывают во второй раз, она все еще пытается всунуть его в каждое из двух маленьких отверстий, но в конце концов ей удается положить его в прямоугольное отверстие. При третьем опыте она принаравливает блок сразу.

Чтобы выполнить это действие, 2-л. потребовалось около трех минут, трехлетке — пять секунд.

На задание сложить лист бумаги вдвое 2-л. реагирует надлежащим образом, но делает несколько складок и начинает сразу комкать бумагу. 3-л. обнаруживает такую же тенденцию, но с большей задержкой после первой складки. Ни одной из испытуемых не удается сложить бумагу вчетверо.

*Черчение.* Когда испытуемых просят нарисовать круг, 2-л. тотчас реагирует на это каракулями, но без всякой попытки воспроизвести круг. 3-л. быстро вычерчивает некоторое подобие круга.

Оба ребенка очень заинтересованы этими опытами и делают быстрое имитирующее усилие воспроизвести вертикальную линию. Обоим удается это. Когда им предлагают воспроизвести горизонтальную линию, 2-л. продолжает чертить вертикальную, делая при этом безрезультатное боковое движение, дающее случайную кривую линию. 3-л. безошибочно имитирует горизонтальную линию и делает надлежащее усилие, чтобы воспроизвести крест, а именно, проводит две линии; вторая линия несколько отличается от первой, и репродукция креста получается несовершенной. 2-л. в состоянии подражательно провести грубый кругоподобный знак, который отличается как от ее каракулей, так и от ее линии.

*Доска с гнездами.* 3-л. без всякой помощи кладет блоки в гнезда. 2-л. делает подобным же образом, но не так быстро. Когда ей это удастся, она сразу безошибочно кладет блок на место. Когда между испытуемыми устраивают соревнование в том, кто раньше вложит блоки в гнезда, 3-л. скорее усваивает задание, работает быстро и вкладывает блоки раньше, чем 2-л. Ясно, что 3-л. умеет выполнять действия значительно быстрее.

Ни одна из испытуемых не может приспособиться к доске с гнездами, когда ее в первый раз перевертывают.

Когда  
влияют сам  
дится за  
затем под  
идет обра  
не подход  
каждый с  
одним из  
руживает  
слезть с к  
Состав.  
рисунке, по  
отдельные  
столом тог  
вильно соед  
этот тест.

Самосто  
мком, уста  
опыте с 18  
шотку и кол  
с куклой, за  
несколько с  
кунд катает  
нимает их и  
маленький м  
шляпу, боти  
испытующем  
кольцо и кл  
его берет н  
Все это с  
значительно  
кое развитие  
Она став  
чинает пере  
рет их со с  
семь предме  
стол.  
Это обь  
с испытую



Когда в три часа *устраивается перерыв* и детей предоставляют самим себе, 3-л. отправляется в соседнюю комнату и садится за *игральный столик*. 2-л. путешествует по комнате, но затем подходит ближе к матери. 3-л. через несколько минут идет обратно с Мишкой. Оба ребенка смотрят друг на друга, но не подходят друг к другу. Они, повидимому, удовлетворены каждой своей игрой. 2-л. играет комбинирующим образом за одним из маленьких столиков блоками и бумагой. Она обнаруживает большую готовность сидеть на коленях; 3-л. стремится слезть с колен и играет сама за столом.

*Составление картинки.* 3-л. обозначает предметы на *цельном рисунке*, но не может правильно присоединить друг к другу две отдельные половинки его, пока ей не показывают за маленьким столом того же самого рисунка, раскрашенного; тогда она правильно соединяет две половинки. 2-л. не в состоянии выполнить этот тест.

*Самостоятельная игра за маленьким экспериментальным столиком, уставленным предметами для игры (теми же, что и в опыте с 18-м. и 2-л.).* 2-л. берет по очереди мяч; куклу, трещотку и колокольчик и показывает их испытующему. Она играет с куклой, затем звонит в колокольчик, держит в руках карандаш, несколько секунд держит мяч, затем в течение нескольких секунд катает его. Выронив карандаш и трещотку, она затем поднимает их и кладет обратно на стол. После этого она произносит маленький монолог, перечисляя части одежды: она называет шляпу, ботинки и другие части куклы и приносит последнюю испытующему, чтобы он на нее посмотрел. Затем она берет кольцо и кладет его сначала на куклу, а потом на мяч, после чего берет колокольчик и звонит.

Все это очень характерно для типа ее внимания. Ее реакции значительно выше 18-месячного уровня и выражают более высокое развитие комбинирующей активности.

Она ставит куклу на стул в прямом положении, и затем начинает переносить другие предметы на стул; после этого она берет их со стула и приносит испытующему. Положив ему в руки семь предметов, она затем берет их у него и кладет обратно на стол.

Это объясняется отчасти тем, что она хочет начать *играть* с испытующим в мяч. Она кидает мяч хорошо координирован-



ным движением и делает телодвижение с целью поймать его, но последнее ей не удается, так как она вертит руками, не умея их во время удерживать.

После игры она просит, чтобы к ней привели мать. Она с удовольствием играет в комнате в продолжение почти 50 минут и легко могла бы продолжать играть дольше.

3-л. весело садится сама за экспериментальный столик и берет по очереди трещотку, кольцо, карандаш и мяч. Она чертит карандашом круг, звонит в колокольчик и делает по поводу куклы следующее замечание: „Мой папа нашел одну из этих кукол на холме“.

Первая ее реакция на игровой материал заключается в том, что она весьма основательно исследует отдельные предметы, не приводя их в соприкосновение друг с другом. Она возвращается к карандашу и в течение нескольких минут выводит каракули. Она заставляет куклу пищать. Обнаруживает желание вернуться в другую комнату. При этом она значительно более зрело по сравнению с 2-л. реагирует на дверную ручку. 2-л. только пыталась повернуть ручку и открыла дверь толчком; 3-л. же легко сумела и повернуть ручку, и открыть дверь.

Когда 3-л. дают 30-граммовую бутылочку и ящик с шариками девочка находит удовольствие в том, что наполняет бутылочку шариками, один за другим, разделяя при этом прилипшие друг к другу шарики. Когда ее просят вернуть шарики, она переворачивает бутылочку кверху дном. Ее внимание при этом сосредоточено, и когда шарики не выпадают из бутылочки, она с силой трясет ее правильными движениями.

Когда 3-л. видит, что влажные шарики прилипли к поверхности бутылочки, она берет маленькую деревянную палочку и делает ею надлежащее движение, чтобы дать шарикам выйти наружу.

2-л. проявляет вначале такой же интерес к наполнению бутылочки шариками и даже пытается положить их туда до того, как ее об этом просят. Ее внимание, однако, гораздо скорее отвлекается другими предметами, лежащими на столе. Когда она роняет шарик, что бывает у нее чаще, чем у 3-л., она, прежде чем положить в бутылочку следующий, находит упавший. Ее движения координированы правильно, но, чтобы вложить шарик, она употребляет значительно больше времени, чем 3-л. Благо-

даря этой  
тогда как  
ловкости.  
ков, чем 3-  
сят вынуть  
лочки, она  
бутылочку;  
которую ей  
чем 3-л. Н  
тылочку и  
нает играть  
пускает при  
лочки—указ

#### Реакция

водят к ма  
друг против  
или спора;  
их, после че  
стол, но зате  
и 3-л. начина  
В этой послед  
между обоим  
видной, бла  
установки у  
старшим по о  
Подобным  
рацалась с 18  
покровительст

#### ТИ

Первоначал  
комнату без ро  
нения. Четыр  
обстановке, он  
е. Ближайшей  
Реакция  
бл части иссле  
Мать по



даря этой медленности ее движения кажутся более осторожными, тогда как в действительности они свидетельствуют о меньшей ловкости. 2-л. вообще более неуклюжа при извлечении шариков, чем 3-л., и кроме того больше просыпает их. Когда ее просят вынуть два шарика, которые прилипли к поверхности бутылочки, она пытается сунуть туда свой палец и с силой трясет бутылочку; потом всовывает в бутылочку деревянную палочку, которую ей дают, но пользуется ею гораздо менее осмысленно, чем 3-л. Но по сравнению с 18-м. уровнем ее реакция на бутылочку и шарики значительно выше. Позднее она начинает играть шариками, кладя их вместо бутылочки в ящик; она пускает при этом в ход всю руку, а когда кладет их в бутылочку—указательный и большой пальцы.

*Реакция испытуемых друг на друга.* Когда обоих детей приводят к маленькому экспериментальному столу и усаживают друг против друга, между ними не возникает никакого разговора или спора; 3-л. сразу схватывает два шарика и проглатывает их, после чего ее интерес вскоре ослабевает. Оба скоро оставляют стол, но затем по собственному желанию возвращаются к нему, и 3-л. начинает игру, заключающуюся в том, что она кормит 2-л. В этой последней маленькой сцене характерно отражается различие между обоими возрастами. Не только психологу становится очевидной, благодаря испытанию, большая зрелость социальной установки у 3-л. по сравнению с 2-л., но сам 3-л. сознает себя старшим по отношению к 2-л.

Подобным же образом 2-л. в предыдущем сопоставлении обращалась с 18-м. как с младшим и принимала соответствующую покровительственную позу.

### ГЛАВА XXIII.

### ТРЕХЛЕТКА И ЧЕТЫРЕХЛЕТКА.

*Первоначальные реакции.* Оба ребенка входят в приемную комнату без робости, проявляя вполне нормальную степень стеснения. *Четырехлетка* явно более равнодушен к окружающей обстановке, он сразу снимает свою шапку и пальто и уже готов к ближайшей ориентировке.

Реакция *трехлетки* несколько более замедленная и носит отчасти исследовательский характер. Он сам снимает свою шапку. Мать помогает ему вытереть пот. Оба ребенка реагируют улыб-



кой. В то время, когда испытующий разговаривает с родителями, 3-л. исследует вращающийся стул, а 4-л. рассматривает передвижную чернильницу.

*Дети входят в сопровождении матери в экспериментальную комнату.* Оба ребенка, не колеблясь, идут к своим матерям на колени.

Со своей позиции дети обозревают шкаф с игрушками, стоящий у противоположной стены. 4-л. тотчас задает вопросы по поводу одного или двух предметов, находящихся в шкафу. Оба обращают свои лица к матерям, как бы спрашивая, что будет дальше. Поза 4-л. весьма определенно выражает ожидание и любопытство.

*Когда перед детьми кладут ложку, чашку и блюдо,* оба смотрят друг на друга. 4-л. не находит повода для какой-либо реакции, а 3-л. осторожно трогает ложку и не производит больше никакого действия. Оба прислушиваются некоторое время к указаниям испытующего, 4-л. более внимательно, чем 3-л.

*Когда перед каждым ребенком кладут кучу из десяти кубиков,* 3-л. сразу делает из них предмет игры. 4-л. ворочает их, но в начале без каких-либо конструктивных целей. Однако вскоре он начинает, без всякого внушения, выстраивать блоки в ряд. Это дает стимул 3-л., и он делает то же самое. 4-л. делает два равных ряда, по пяти блоков в каждом, и хорошо координированными усилиями подвигает один ряд по столу. 3-л. начинает делать из блоков простые фигуры, выстраивая 4 блока в квадрат. 4-л. толкает ряд из блоков назад.

4-л. делает три или четыре новых комбинации из блоков, в то время как 3-л. сделал только одну. В основном характер их реакции один и тот же, но 4-л. значительно более продуктивен.

3-л. в конце концов укладывает все блоки в ровную прямоугольную форму и удовлетворенно улыбается результату. Время от времени он оборачивается, чтобы посмотреть на своего компаньона и на испытующего. Он определенно сознает присутствие окружающих, но они его не стесняют. 4-л. в конце концов выстраивает все блоки в одну длинную колонку, которую он двигает взад и вперед.

*Оба ребенка строят, имитируя мост.* 4-л. реагирует сразу и быстро достигает цели. 3-л. сначала начинает строить модель и, построив мост, отделяет его, кладя другие блоки, в то

время как мост.

*Когда ис- строить по ясное и важ-*

3-л. согла- собой и удержи-

но, но веки не-

3-л. не в с-

ливает блок, с-

другие блоки,

производит вс-

4-л. очень

ные разрисова-

3-л., повидимо-

нок на своих

на модель мост

4-л. делает

отчасти дости-

он делает из р-

Оба ребенка

вчетверо, и у с-

бавочную диаг-

диагональной п-

В тесте че-

рования, между

пени общего у

норовляется к

рисованием и л

На круглую

движением. Пь

ные линии.

4-л. называе

копирует его.

треугольника,

квадрата.

4-л. начин

продолжает

с острыми



время как 4-л. строит из оставшегося материала еще один мост.

Когда испытуемым предлагают закрыть глаза и затем построить по модели ворота, между ними обнаруживается очень ясное и важное различие.

3-л. согласованно мигает глазами, но не может совладать с собой и удержать их закрытыми. 4-л. закрывает их более определенно, но веки несколько дрожат, и выдержка не доводится до конца.

3-л. не в состоянии воспроизвести модель ворот. 4-л. устанавливает блок, служащий опорным камнем. Прежде чем установить другие блоки, он обдумывает и медлит, но в конце концов воспроизводит всю модель.

4-л. очень заинтересовывается, когда перед ним кладут *цветные разрисованные блоки*, и говорит: «Посмотри, красивые». 3-л., повидимому, даже не приходит в голову скопировать рисунок на своих блоках; он почти сразу переносит свое внимание на модель моста.

4-л. делает усилие, чтобы воспроизвести рисунок, но лишь отчасти достигает цели. 3-л. эта задача не занимает вовсе, и он делает из разрисованного блока часть поезда «чу-чу».

Оба ребенка в состоянии, имитируя, *сложить лист бумаги вчетверо*, и у обоих бумага морщится, когда они имитируют добавочную диагональную складку. 3-л., впрочем, делает, вместо диагональной прямую складку, тогда как 4-л. имитирует правильно.

В *тесте черчения*, когда испытуемым дают модель для копирования, между ними обнаруживается заметное различие в степени общего усвоения задачи. 3-л. лишь весьма частично приносится к ситуации: он больше поглощен собственным рисованием и лишь в слабой степени связывает его с моделью.

На круглую модель он реагирует непрерывным циркулярным движением. Пытаясь скопировать крест, он проводит вертикальные линии.

4-л. называет крест звездой и тотчас надлежащим образом копирует его. Он делает определенное усилие воспроизвести углы треугольника, но не чертит самого треугольника, так же как и квадрата.

4-л. начинает *рисовать человека*. Результатом этого является продолговатая фигура, которую он называет «длинный человек», с отростками, которые он называет «ноги». Когда 3-л. вно-



шают, чтобы и он нарисовал человека, он делает ответное усилие, но результатом его является несколько разрозненных линий, которые он, следуя внушению, называет „человек“.

В тесте на координированное рисование между обоими испытуемыми обнаруживается заметное психомоторное различие. 4-л. твердо, даже напряженно, держит карандаш и, уйдя всем своим сознанием и всем телом в занятие, определенно вычерчивает два рисунка. 3-л. поглощен этим в меньшей степени; он слабо держит карандаш за кончик и производит, слегка имитируя, блуждающее циркулярное движение, которое проявляется в форме характерных кругообразных каракулей.

Когда испытующий спрашивает детей, хотят ли они заняться еще чем-нибудь, оба тотчас отвечают согласием.

*Реакция на составление картинки.* Оба с интересом рассматривают *цельную картинку*. 3-л. указывает на собаку и ботинки на рисунке. 4-л. называет эти предметы.

Реагируя на задание, 3-л. использует две половинки картинки в качестве материала для конструктивной игры. Ребенок манипулирует ими до тех пор, пока не составляет из них *цельной картинку*; тогда он удовлетворенно улыбается; однако его интерес носит преимущественно конструктивный характер, и он снова ставит карты на ребра, делая из них угол. Когда левая половинка картинки перевертывается, 3-л. очень быстро кладет ее в надлежащее положение. 4-л. оказывается не в состоянии составить ту же картинку из ее раскрашенных половинок, но он производит полный анализ, обводя контуры незаконченной половинки картинки.

Когда детям дают *диагональный разрез картинки*, 3-л. делает неоднократные попытки скомбинировать две половинки. 4-л. частично прилаживает половинки и кроме того разрешает задачу словесно и проводя пальцем, а после второй попытки восстанавливает *цельную картинку*. Комбинирующее воображение развито у него несколько выше, чем у 3-л.

Когда детям предлагают *более сложную задачу на составление картинки* (II 62), 4-л. разрешает ее словесно, говоря: „Эта должна быть здесь сверху и ее нужно перевернуть“, но ребенок не выполняет своих указаний.

Когда детей *фотографируют*, оба исключительно хорошо приносятся к ситуации, хотя здесь снова внимание 4-л.

более фиксированное.

Оба ребенка Дети не за отдельные

Тест на класифицирует фигуры, кладя каждую из них.

Тест подбора, а именно

Названия чем настоящие (грин), а «dre» ваниями цвет употребляет т ный.

Тест на сч тает пенни та ни здесь?», к что у него не Тест на пр вает, что 4-л.

последователь торные опыты него уже заре 3-л., повид как правильно но когда его

Тест рисо задание нарисс чает между «с вать два мыл на задание во

ные круговые Четырехл шадью. 3-л. н Ни один и человека.

16 Умственное р



более фиксировано и может быть определено как более зрелое.

Оба ребенка быстро *придвигают стулья к игральным столикам.*

*Дети не возвращаются к матерям на колени, а занимаются за отдельными столиками.*

*Тест накладывания фигур.* 4-л. после демонстрации приравнивает фигуры дифференцирующим образом. 3-л. реагирует, кладя каждую карту по очереди, но при этом не дифференцирует их.

*Тест подбирания одинаковых фигур.* 3-л. подбирает одну фигуру, а именно, квадрат. 4-л. подбирает четыре фигуры.

*Называние цветов.* 4-л. называет неправильно три цвета, причем настойчиво называет зеленый цвет, произнося не green (грин), а «dree» (дри). 3-л. вначале совсем не пользуется названиями цветов, а повторяет: «Это твое, а это мое»; но и он употребляет три названия цветов — коричневый, белый и красный.

*Тест на счет.* 4-л. определенно считает до пяти. 3-л. считает пенни так: 1, 3, 5, 6; но его ответ на вопрос «сколько пенни здесь?», когда перед ним лежат две монеты, обнаруживает, что у него нет числового представления о «двух».

Тест на *практическое представление о числе* ясно обнаруживает, что 4-л. обладает представлением о «двух», так как он последовательно кладет в чашку по команде два кубика. Повторные опыты ясно показывают, что представление о «трех» у него уже зарождается, но еще не установилось.

3-л., повидимому, обладает представлением об «одном», так как правильно выполняет задание положить один кубик в чашку; но когда его просят положить два кубика, он кладет несколько.

*Тест рисования мыльных пузырей.* 4-л. правильно выполняет задание нарисовать один мыльный пузырь под стулом и различает между «спереди» и «сзади», но когда его просят нарисовать два мыльных пузыря, он рисует три. 3-л. не реагирует на задание вовсе и просто проводит вокруг картинки характерные круговые каракули.

*Четырехлетка называет незаконченный рисунок человека лошадью.* 3-л. называет это цыпленком.

Ни один из детей не *дорисовывает* одноглазого и одноногого человека.



4-л. добавляет второе ухо, но лишь после внушения. Затем он начинает дополнять свободные места каракулями.

В это время (прошло 45 минут) 3-л. проявляет тенденцию оставить свой стул и, когда его предоставляют самому себе, он бегаёт вокруг, передвигая окружающие предметы. 4-л. не проявляет такого беспокойства, а остаётся сидеть на стуле, готовый ко всякой новой ситуации. В промежутках он осматривается кругом, в то время, как 3-л. удовлетворён простым манипулированием игровым материалом.

*Ящик с секретом.* Оба ребенка заинтересованы тем, чтобы овладеть мячиком. 4-л. быстро разбирается в сути задачи и говоря: «Я должен потащить это», тянет веревку. 3-л. сначала пытается вытащить мяч. Это не приводит к результату, и внимание ребенка вскоре переходит на палочку; он делает вполне соответствующие движения, но более медленно, чем 4-л. У него уходит вдвое больше времени, пока он овладевает им. Овладев последним, он начинает играть ящиком, пытаясь, повидимому, поставить его в первоначальное положение. Он говорит, что он хотел бы держать мяч, но быстро бросает его.

*Свободное строительство.* Каждому ребенку дают ящик с материалом для свободного строительства. Оба ребенка восхищены материалом. 4-л. берет с громким восклицанием флаг и держит его кверху. 3-л. также выбирает в первую очередь флаг и держит его кверху, но он ничего не говорит при этом. На втором месте по интересу стоит монета.

3-л. затем начинает вынимать по очереди различные предметы, а потом возвращается к флагу, хотя его побуждали что-нибудь сделать. Для 3-л. каждый предмет является чем-то особенным; он держит в одной руке палочку и ударяет о пол одним из деревянных предметов.

В полную противоположность этому 4-л. сразу начинает комбинировать друг с другом различные предметы. Он вставляет палочку отвесно в дощечку с отверстиями. По истечении трех минут 4-л. сделал три лодочки, одну с тремя парусами и другие две — с двумя.

По истечении трехминутного периода 3-л. просто нагромодил друг на друга четыре дощечки; на вопрос: «что ты сделал» он не отвечает. Вскоре он разрушает свою постройку, начинает стучать блоками друг о друга и о различные предметы.

Он знач

жается

Игра

но с зна

правильн

абсолютно

минут 3-л

ворит: «П

Сумми

ктивной

лее план

Игра

правленно

сколько ра

рядоченно

Хотя оба

3-л. проявл

оборот.

По исте

ляет флаг

пропзнося

ним же обр

«Еще один,

в отверстие

на столик 4

Важно, с

териал носил

ция 3-л. б

крытия.

3-л. прод

зает время

Превосход

вается почти

когда он сад

Дети игра

ним удовлетв

и не обнаруж

гов усталости

жать игру, о

16.



Он значительно более сдержан, чем 18-м., но тип игры приближается к более ранним формам манипуляции.

Игра 4-л. приближается к конструктивному воспроизведению, но с значительным участием воображения. Было бы, однако, неправильно полагать, что между обоими возрастами существует абсолютное различие в этом отношении, так как в течение пяти минут 3-л. выстраивает из трех брусков подобие портала и говорит: «Посмотри, что я сделал».

Суммируя различия между испытуемыми в свободной конструктивной игре, можно сказать, что игра 4-л. носит гораздо более планомерный и целенаправленный характер.

Игра 3-л., однако, не совсем лишена такого рода целенаправленности, поскольку он делает из своего материала две несколько различных и искусных постройки. (Такой степени упорядоченности мы не находим ни у 18-месячного, ни у 2-л.) Хотя оба ребенка работают независимо друг от друга, однако 3-л. проявляет большую тенденцию обращаться к 4-л., чем наоборот.

По истечении еще десяти минут 3-л. подобно 4-л. вставляет флаг в одно из отверстий бруска и ходит с ним кругом, произнося «чу-чу» и называя его автомобилем. Затем он подобным же образом кладет деревянную палочку в блок и говорит: «Еще один, еще один». Увлеченный этой идеей, он вставляет в отверстие другие палочки, и его столик начинает походить на столик 4-л.

Важно, однако, то, что непосредственная реакция 4-л. на материал носила конструктивный характер, в то время как реакция 3-л. была по существу использованием случайного открытия.

3-л. продолжает во время работы болтать и петь. 4-л. делает время от времени самопроизвольные замечания.

Превосходство моторной координации у 4-л. ясно обнаруживается почти в каждом его движении: в манипуляции стулом, когда он садится, когда он вставляет палочки в отверстия.

Дети играют со свободным конструктивным материалом с большим удовлетворением и энергией в течение восемнадцати минут и не обнаруживают ни склонности прекратить игру, ни признаков усталости. Когда детей спрашивают, хотели бы они продолжать игру, оба отвечают утвердительно. Когда детей просят по-



ложить материал аккуратно обратно в ящик, они кладут палочки каждую в отдельности; 4-л. собирает материал значительно быстрее, чем 3-л., тратя на это почти вдвое меньше времени.

Оба, однако, обладают сознанием выполненного задания, и 3-л. несет наполненный ящик испытующему. 4-л. хотел бы оставить у себя флаг. Ему обещают потом дать его, и ребенок послушно кладет флаг обратно в ящик.

*Тест картонной рыбки.* Оба ребенка проявляют большой интерес и вполне приспосабливаются к ситуации. Главным и наиболее важным различием в реакции обоих детей является неспособность 3-л. сдержать вмешательство свободной руки. 4-л. почти тотчас задерживает свободную руку, сохраняя задержку все время, и схватывает рыбку правой рукой в течение семи секунд при второй попытке. 3-л. также схватывает рыбку, но проявляет заметную тенденцию пустить в ход свободную руку.

*Дети находятся под наблюдением час и три четверти.* 4-л. спрашивает: «Что нам теперь дадут?» 3-л. быстро реагирует на словесный тест, указывая предметы на картинке.

Когда детей просят описать картинку, изображающую домашнюю сценку, 3-л. говорит: «Девочка, кошка, леди». Потом он добавляет: «Мальчик смотрит на рыбу».

Сравнение этих двух возрастов оставляет в общем то же впечатление, что и сравнение более низких возрастных ступеней.

Это — большая зрелость двигательного контроля и большее *savoir faire* (способность к деланию) у старшего ребенка. В данном случае это различие обнаруживается в произношении, так же как и в других специфических актах моторной координации. Несмотря на исключительную энергию 3-л., 4-л. обнаружил значительное превосходство в каждом тесте, за исключением разве только теста на составление картинки; но даже и это имеет отчасти свое клиническое объяснение.

Оба ребенка являются хорошими образцами умственного здоровья и уравновешенности. Мы не можем сказать, в какой мере это обусловлено качествами их темперамента, но многие из их реакций явно отражают хорошую выучку и благоприятные домашние условия. Из всех исследованных нами пар настоящая пара потребовала, вероятно, наименьшей затраты энергии со стороны испытующего.

Первоначально привозят палочки, езды они с наруживающими шествиями, он в виде снисходит ее за вполне в со испытующий отвечают без

Дети все время с тальными ступенями. Они прохаживаются к матери, иду к матери, димому, недовольно, 5-л. кладет материал, мешивать. 4-

Но когда медленнее. 5-

1-л. самодовольно, две параллельные горизонтальные строит друг на друга, а рушают свои время подражая заинтересован тем, чтобы де

В моторике заметных различий нет. Хуже ловко. Хуже от времени

Дети прохаживаются, когда у каждого теста построены



## ГЛАВА XXIV.

**ЧЕТЫРЕХЛЕТКА И ПЯТИЛЕТКА.**

*Первоначальные реакции.* Четырехлетку и пятилетку привозят в клинику на автомобиле. В течение пятиминутной езды они сидят рядом друг с другом. Хотя они при этом не обнаруживают никакой пугливости, но в продолжение всего путешествия они сохраняют молчание. Выходя из экипажа, 5-л. с видом снисходительного покровительства помогает выйти 4-л., ведет ее за руку по лестнице и помогает снять галоши, хотя та вполне в состоянии сама снять их. Пока к детям не приближается испытующий, они ничего не говорят. На вопросы последнего они отвечают без задержки.

*Дети весело занимают свои места за большим экспериментальным столом, не выказывая при этом никакого сопротивления. Они прохаживаются, не держась за руки взрослых, и затем идут к матерям на колени. Дети несколько развлечены и, повидимому, недоумевают, зачем им дали пустую чашку и блюдо. 5-л. кладет чашку на блюдо и ложку в чашку и начинает размешивать. 4-л. на эти предметы не реагирует.*

*Но когда детям дают блоки, они реагируют без всякого промедления. 5-л. сразу начинает выстраивать блоки в квадрат.*

*1-л. самопроизвольно выстраивает из блоков башню. Он строит две параллельных башни, каждую из пяти блоков. 5-л. строит два горизонтальных ряда, а затем, повидимому, имитируя, также строит две параллельных башни. Дети часто смотрят друг на друга, а также на своих матерей. Затем оба ребенка разрушают свои башни, 5-л. первой; она строит стену. 4-л. в это время подражает 5-л. и строит подобную же стену. Оба ребенка заинтересованы, повидимому, точностью постройки, равно как и тем, чтобы довести до конца задуманное.*

*В моторной координации между испытуемыми не наблюдается заметных различий, разве только то, что 4-л. держит блоки более ловко. Хотя оба заинтересованы блоками, однако 4-л. время от времени поворачивается к своей матери, ища поощрения.*

*Дети продолжают самопроизвольно играть блоками и тогда, когда у каждого ребенка забирают пять блоков.*

*Когда детям предлагают закрыть глаза, чтобы произвести тест постройки ворот, 5-л. реагирует значительно быстрее и*



правильнее. 4-л. держание глаз закрытыми затрудняет несколько больше. 5-л. сразу строит ворота, имитируя модель. 4-л. продолжает поворачиваться к матери, и последняя поощряет ее. 4-л. заявляет, что она не может сделать этого. 5-л. просит ее сделать это и говорит: «Сделай это так, как я сделала; я вот такую как эта построила». После двух демонстраций, но без дальнейшего содействия, 4-л. также строит ворота. 4-л. явно более смущается, тогда как 5 л. ведет себя независимо и говорит: «О, это легко!»

Дети снова закрывают глаза, и окружающие строят лестницу. Ни одна из испытуемых не в состоянии воспроизвести по памяти лестницу, построенную из десяти блоков. 4-л. употребляет только восемь блоков и делает два яруса; 5-л. также делает два яруса, употребляя десять блоков. 5-л. делает больше комментариев, чем 4-л. Последняя старается разговаривать шопотом. 5-л. говорит относительно уверенно.

В тесте с картонной рыбкой 5-л. выдумывает сама, что рыба чуть не укусила ее палец. 5-л. говорит, что она ходит в детский сад, где играет в такого рода игры.

В отношении координаций обе испытуемые не обнаруживают в этом тесте заметных различий; у 4-л. более напряженный и серьезный вид, чем у 5-л.

Тест складывания бумаги не обнаруживает существенных различий между испытуемыми. Оба ребенка легко и аккуратно складывают бумагу вдвое. Общим сравнительно труднее сложить лист по диагонали, но и это задание они выполняют как следует.

Импровизируется состязание в рыбной ловле. Оба ребенка вовлекаются в игру. 4-л. ловит в течение минуты семь рыб, 5-л. девять рыб. Эти числа представляют количество успешных попыток, сделанных в течение минуты.

Во время состязания 4-л. серьезна и молчалива. 5-л. весела и во время работы смеется и болтает. Одно из ее замечаний носит фантастический характер. Она говорит: «Когда я принесу рыбу домой, я ее съем».

Матери отпускают детей с колен, и испытуемых сажают за отдельные маленькие столики.

Оба ребенка тотчас обращаются к конструктивному материалу и занимаются свободным строительством. 4-л. несколько отвлечена

монетой,  
нает выстр  
видом дви  
на другую  
вила это м  
ный характ  
В течение

5-л., на  
замечания.  
кам, выстра  
основаниями

«Я хочу сд  
лаю рисунок  
флаг и говор  
щечку с отве

нут четыре  
лучилось. Она  
сована в кон

чтобы закончи  
снимать их, с  
начнется съем

Детей сажа  
съемку отлича  
вующих возра

ния посадить,  
факт, что дети  
и шли навстреч

Тем рисова  
хотя и небольш  
дые, а ее рисун

чая в себе спец  
она в дополнени  
льшая зрелост

вавил креста. Д  
она прозвиг чет  
дельных линий, то  
дип для прямые  
ребенка озадачен  
результатом полн



монетой, которую она несет своей матери, но вскоре она начинает выстраивать раскрашенные плитки и с исследовательским видом двигать ими. К концу трех минут она воздвигла одну на другую несколько досочек, добавила короткий блок и возглавила это желтым шариком. Ее интерес носит явно конструктивный характер, но она не в состоянии сказать, что она построила. В течение этих трех минут испытываемая молчит.

5-л., напротив, манипулируя своим материалом, делает беглые замечания. Она прежде всего обращается к раскрашенным блокам, выстраивает их в известном порядке, соединяя вместе своими основаниями треугольные плитки одинакового цвета. Она говорит: «Я хочу сделать рисунок, голубой рисунок» и лепечет: «Я сделаю рисунок такой хороший, как только могу». Она схватывает флаг и говорит: «посмотри», и затем всовывает палочку в досочку с отверстиями. Испытуемая вставляет в течение трех минут четыре палочки, но не может дать названия тому, что получилось. Она более осмысливает свою работу и более заинтересована в конечном результате. Она просит дать ей еще время, чтобы закончить то, что она делает, и когда фотограф готовится снимать их, она хочет закончить свою постройку прежде, чем начнется съемка.

*Детей сажают рядом для съемки.* Реакция обоих детей на съемку отличается от той, которую мы наблюдали на предшествующих возрастных уровнях. Их удалось без всякого затруднения посадить, и время выдержки они переносили легко. Тот факт, что дети во время съемки были спокойны и молчаливы и шли навстречу, связан с более высоким уровнем развития.

*Тест рисования* обнаружил между испытуемыми заметное, хотя и небольшое, различие в пользу 5-л. Ее линии более твердые, а ее рисунок человека выполнен более тщательно, заключая в себе специальные линии для зубов и бровей; кроме того она в дополнение к мужчине нарисовала рядом с ним девочку. Большая зрелость 5-л. обнаруживается очень ясно при *копировании креста*. Линии 4-л. колеблющиеся, и при первой попытке она проводит четыре радиальных линии, а при второй три отдельных линии, тогда как 5-л. говорит: «О, это легко» и проводит две прямые линии, перпендикулярные друг к другу. Оба ребенка озадачены проблемой *копирования треугольника*. У 4-л. результатом попытки являются две длинные линии, соединенные



концами вместе. 5-л. несколько медлит, прежде чем приступить к задаче. Она явно обнаруживает критическое отношение к себе и, повидимому, сознает свое неумение провести диагональную линию; испытываемая говорит: «Это индейский вигвам» (ассоциация, вероятно, связана с детским садом); но, сделав из двух линий прямой угол, она оказывается не в состоянии соединить стороны одной линией, а проводит две линии, результатом чего является четырехугольник.

Ни одна из них не в состоянии разрешить тест на составление прямоугольника, но 5-л. может восстановить цельную прямоугольную картинку из ее диагонального разреза.

При описании картинки, изображающей домашнюю сценку, 4-л. просто перечисляет предметы, говоря: «Я вижу девочку, ее маму, кису, собаку». 5-л. говорит: «Я вижу мальчика, который моет свои волосы, девочку с полотенцем на голове. Я вижу девочку без ботинок и без чулок. Я вижу девочку, которая входит, другая на постели с кошкой».

При восстановлении цельной картинки из ее четырех частей 4-л. после минутной попытки и одной ошибки соединяет надлежащим образом две верхние четверти картинки, но нижних четвертей не присоединяет. 5-л. тотчас соединяет надлежащим образом верхние четверти, а секунды через три правильно присоединяет и нижние четверти. Во всех тестах этого рода ясно обнаруживается, что 5-л. стоит значительно впереди 4-л. в развитии перцептивного (perceptive) мышления.

*Реакция детей друг на друга.* Чтобы установить, как реагируют дети друг на друга, обоих «сажают рядом» за одним столом и дают им ящик, наполненный строительным материалом. Как во время подготовительных действий, так и во время эксперимента 5-л. берет на себя роль руководителя. Она помогает 4-л. сесть на стул, а когда детям дают ящик, 5-л. отстраняет 4-л., хватая ящик и овладевает им.

Оба ребенка вынимают достаточное количество материала, чтобы начать строить. Никаких признаков сотрудничества не наблюдается. Дети работают большей частью независимо друг от друга, причем 5-л. присваивает себе львиную долю как материала, так и места за столом.

5-л. верховодит игрою и воздвигает длинный забор. У нее больше изобретательности, и через несколько минут 4-л. начинает

передавать е  
тизовать сво

По истек  
двигать блок  
момент испыт  
свои места  
делать?»

5-л. тотча  
материал обр  
будет делать  
прыгать, как  
санием того,  
свободной игр

5-л. кладет  
передает ей б

Конечная р  
едут на авто  
и довольно вес

## СРАВНИ

В предыду  
[не были нами  
сравнении шест  
следовательных  
ших, естественн  
мнее они дают  
всех нормальны  
индивидуума не  
[аньше, или че  
[той степени  
пробные поперс  
[а также выдел  
этого индивиду  
шес-днати су  
териала все пос  
(общий язык  
дети в играх  
«ночью игра



передавать ей свой строительный материал, чтобы та могла реализовать свои планы.

По истечении десяти минут дети начинают ради забавы двигать блоки взад и вперед, без какой-либо общей цели. В этот момент испытующий прерывает их и приглашает их снова занять свои места на стульях, спрашивая их: «Что вы будете теперь делать?»

5-л. тотчас отвечает: «Я буду складывать это для тебя», кладя материал обратно в ящик, а в ответ на следующий вопрос: «Что будет делать Бети (четырёхлетка)?» 5-л. отвечает: «Она будет прыгать, как обезьяна, и уронит их на пол». Это явилось описанием того, что действительно имело место к концу периода свободной игры.

5-л. кладет очень аккуратно блоки обратно в ящик, а 4-л. передает ей блоки.

*Конечная реакция.* На обратном пути из клиники дети снова едут на автомобиле. На этот раз они уже не так молчаливы и довольно весело проводят дорогу.

#### ГЛАВА XXV.

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ КАРТИНА РАЗВИТИЯ.

В предыдущих главах собраны те фактические данные, которые были нами получены в нашей психической клинике при сравнении шестнадцати среднего развития детей или восьми последовательных пар дошкольного возраста. Хотя в состав этих данных, естественно, попали и некоторые случайные детали, тем не менее они дают очертания общего хода развития, свойственного всем нормальным детям. Условия роста таковы, что ни одного индивидуума нельзя непосредственно сравнить с тем, чем он был раньше, или чем он станет в будущем. Но мы можем до некоторой степени восстановить основные черты развития, делая те пробные поперечные срезы, которые описаны выше. Мы могли бы даже выделить экстракт развития и нарисовать воображаемого индивидуума, обладающего свойствами, общими для всех шестнадцати субъектов, если бы могли отделить от нашего материала все посторонние примеси.

Общий взгляд на те восемь сопоставлений, которые приведены в главах XVII—XXIV, дает возможность высказать несколько замечаний касательно сравнительной картины развития.



Закон контраста управляет клиническим наблюдением и клиническим исследованием. Подметить и оценить симптомы развития в виде изолированных явлений весьма трудно. Они получают определенный характер и размеры, только если их наблюдать при свете более высокого или более низкого уровня. В ряде одновременных исследований, описанных выше, много явлений и признаков прошло бы для нас бесследно, если бы перед нами все время не стояло надлежащее мерило для сравнения.

Закон контраста оказывает большое влияние. Так, например, когда мы сравнивали четырехмесячных и шестимесячных детей, последние казались нам настолько ушедшими вперед и настолько производили впечатление детского совершенства, что на следующее утро, когда мы сравнивали шестимесячного ребенка с девятимесячным, мы с трудом верили своим глазам. Накануне четырехмесячный ребенок казался нам бесформенным существом, а шестимесячный — вполне определившейся личностью. На следующий день бесформенным становился шестимесячный ребенок, а девятимесячный казался нам человеком.

Не следует думать, что этот закон контраста может исказить действительность и ввести в заблуждение. Наоборот, он обостряет наше восприятие. В клинической работе мы всегда имеем дело с сериями явлений. Научное применение сравнительного метода или приводит нас к отождествлению (подбор одинаковых явлений) или принуждает к интерполированию. Мы делаем верную оценку умственного состояния шестимесячного ребенка, производя двоякое сравнение и интерполируя шесть между четырьмя и девятью. Мы делаем тщательные сравнения и затем уточняем их или исправляем процессом интерполирования.

В основе всякого измерения лежит сравнение, но в современной несовершенной стадии психометрии клиническое исследование должно главным образом опираться на подробное, критическое, сравнительное мышление. Обычные «умственные измерения» не всегда могут быть так тонки и деликатны, как сравнительное восприятие. Мы не раз убеждались в этом факте, изучая сходства и различия в так называемых «идентичных близнецах».

Хотя одновременное сопоставление всегда оттеняет разницу между двумя смежными возрастными уровнями, оно также открывает и сходные между ними черты. Ни в одном случае ис-

следова  
безусло  
ный реб  
ний, кот  
ческие  
Точно та  
девятью  
личия, н  
старшего  
сячный  
сячный  
чал ее н  
и он ста  
он уже  
исследова  
цесса орг  
ращения  
вения п  
Это и наз  
каждого э  
Поэтому р  
не открыв  
личия. Это  
дежное рас  
вдали пок  
ходился бе  
ложку, по  
ный юный  
довольно б  
который по  
самую лож  
Когда  
ставилась  
Различия  
ыражены  
хотя хроно  
два месяца  
и восемнад  
исследован



следования ребенок или пара их не могли быть отнесены в безусловно отличную группу от их соседей. Даже четырехмесячный ребенок всегда казался стоящим на пороге тех достижений, которые свойственны шестимесячному, и проявлял пророческие зачатки того, что характеризовало старшего ребенка. Точно так же не было непроходимой пропасти между шестью и девятью месяцами. Конечно, были некоторые определенные различия, но во многих случаях можно было заметить, что реакции старшего уже зарождались у младшего. Например, девятимесячный ребенок определенно искал упавшую ложку, шестимесячный ребенок этого не делал, но он явно сознавал или замечал ее исчезновение. Увеличьте это сознание во всех измерениях, и он станет искать упавшую ложку. Нет сомнения, что теперь он уже ищет ложку, так как прошло два месяца со времени исследования. За это время, путем какого-то неуловимого процесса органического роста его нервной системы и путем приращения его опыта, эта особая форма сознания исчезновения предмета усилилась и превратилась в поиски предмета. Это и называется развитием. Таким же образом зачаток (Anlage), каждого элемента поведения коренится в предшествующей стадии. Поэтому ряд произведенных нами сравнительных исследований не открыл нам ни одного случая резкого или неожиданного различия. Это был постепенный подъем, и мы могли заметить пройденное расстояние лишь тогда, когда оглянулись назад и увидели вдали покинутую нами долину. У подножия этого подъема находился бессловесный ребенок, неспособный поднять не только ложку, но и голову, а на вершине стоял говорливый и подвижный юный субъект, который мог нарисовать картинку, мог дать довольно бойкий отчет обо всем, что делалось в детском саду, и который помогал матери мыть и вытирать пожи и вилки... и ту самую ложку, которой он когда-то не мог поднять.

Когда именно разница между двумя смежными уровнями представлялась наиболее резкой? На этот вопрос трудно ответить. Различия между четырьмя и шестью месяцами были, пожалуй, выражены более резко, чем между четырьмя и пятью годами, хотя хронологический интервал в первом случае составлял лишь два месяца, а во втором целый год. Различие между двенадцатью и восемнадцатью месяцами также было значительно, вероятно, вследствие двойного прироста — словесного и двигательного. Если



выразить это арифметически, то можно сказать, что разница в развитии нигде не была меньше  $66\frac{2}{3}\%$  или более  $80\%$ . Весьма интересно поэтому отметить, что наше общее клиническое впечатление не противоречило этим цифрам.

Если мы попытаемся формулировать в кратких чертах механику развития, то мы, конечно, обратимся к таким спенсеровским понятиям, как дифференцирование, специализация и интеграция. В области сравнительно безличных приспособительных реакций, т. е. общего интеллекта, эти термины вполне применимы. «Интеллект» растет, благодаря прогрессивному усвоению почти бесконечной вереницы двигательных и психо-двигательных приспособлений, рефлексов, привычек, ассоциаций — шаблонов приспособительного поведения. В этом узком смысле слова умственное развитие имеет чисто количественный характер — простое умножение способов реакции, своего рода мастерство.

Сначала — шаблон (pattern) сочетания нейронов (или система шаблонов), для того чтобы видеть куб; потом — другой шаблон, для того чтобы видеть красный цвет этого куба; следующий шаблон — схватить куб; одна система для пальцев, другая — для большого пальца, третья — для их соединения. Затем шаблоны — чтобы достать предмет, чтобы освободить его, чтобы бросить, чтобы положить куб в чашку, чтобы поставить один куб на другой, два куба на третий, три на четвертый, один поместить посредине и т. д. и т. д. В прогрессивном ряде реакций на десяток предметов можно видеть, как на фантоме, линии соединения шаблонов, происходящего в ранней стадии развития интеллекта.

Совершается ли развитие личности таким же образом? Решение этого вопроса зависит от другого еще более важного вопроса: не обусловлена ли реакция ребенка на такие, повидимому, «безличные» раздражения, как десяток деревянных кубиков, факторами личности? Несомненно обусловлена, но отнюдь не в смысле беспорядочности и полной произвольности. Во всех непосредственных реакциях на раздражения, исходящие от этих кубиков, сказываются определенные черты характера, и все эти реакции зависят от степени зрелости нервной системы. В сущности, реакции характеризуют как это состояние зрелости, так и индивидуальный строй личности.

Само собою разумеется, что невозможно, да и нежелательно (за исключением каких-либо особых практических или академи-

ческих целей в смысле по-  
неделимое и п-  
ниченны и п-  
мины «лично-  
и размерам  
энергии инд

Постигну  
и труднее, ч  
кое различие  
является стр  
(инстинктивн  
развития. Он  
факторами, а  
характер так  
ходящимся в  
вне его контр  
отражают отс

Наши сра  
в виду вскрыт  
ного характер  
ружены. Бол  
жизни и соци  
много интерес  
ретам и уясн  
сений, подавл

Часто случ  
лтяя девочк  
определенный  
явления неизв  
страх был нас  
вочка была по  
она бросалась  
пор бросается  
как боится ра  
любит этого р  
В этом сил  
жизности про  
девочки. Д



ческих целей) обособлять интеллект от личности. Индивидуум, в смысле поведения, в силу необходимости представляет собою неделимое целое. Даже чисто интеллектуальные функции ограничены и предопределены общим характером личности. Но термины «личность» и «характер» относятся не столько к структуре и размерам интеллекта, сколько к особенностям эмоций, воли и энергии индивидуума.

Постигнуть развитие личного характера несравненно сложнее и труднее, чем развитие интеллекта (если мы станем делать такое различие). В некотором смысле можно сказать, что оно не является строго количественным. Оно связано с качественными (инстинктивными) приобретениями на протяжении всего периода развития. Оно теснейшим образом связано с физиологическими факторами, а равно с наследственными задатками. Но личный характер так динамичен, так восприимчив ко всем стимулам, находящимся в его распоряжении, и ко всем стимулам, лежащим вне его контроля, что его структура и его видимые проявления отражают отовсюду влияние социальной среды.

Наши сравнительные поперечные срезы развития не имели в виду вскрыть все разнообразные и многочисленные черты личного характера, но все же многие из них при этом были обнаружены. Более подробные расспросы относительно домашней жизни и социального поведения наших субъектов добавили бы много интересных и колоритных деталей к полученным портретам и уяснили бы нам многие из импульсов, склонностей, опасений, подавленных актов и личных идиосинкразий.

Чисто случайным образом, например, мы узнали, что трехлетняя девочка в шестой паре исследованных детей имела определенный страх к резиновым калошам. Происхождение этого явления неизвестно, но оно продолжалось несколько месяцев, и страх был настолько велик, что она «вся дрожала». Эта же девочка была подвержена вспышкам капризов, во время которых она бросалась на пол, колотила ногами и визжала. Она до сих пор бросается на пол и визжит, но уже не дрыгает ногами, так как боится разбудить ребенка, который спит внизу. Она очень любит этого ребенка.

В этом сплетении гнева, страха, любви, необузданности и сдержанности проглядывает сложный рисунок характера трехлетней девочки. Личный характер развивается в дошкольном возрасте



весьма быстрым темпом и оказывается более сложным и даже, можно сказать, более зрелым, чем мы привыкли думать. Рост личности так же поразителен, как и рост интеллекта.

При каждом сравнительном исследовании более взрослый ребенок обнаруживал и большую зрелость своей личности. Обычно он представлялся более серьезным, более положительным, более рассудительным, более усидчивым, — признаки, которые мы обычно связываем с более поздним периодом жизни и которые получают особенное значение в применении к столь раннему возрасту.

Мы уверены, что это впечатление не обусловлено большим физическим ростом старшего ребенка. Его более развитой моторный контроль, конечно, усиливал это впечатление, но отнюдь не был причиной его. В одном случае старший ребенок был значительно ниже ростом и весил меньше, чем его более молодой товарищ, но поведение последнего было менее зрелым.

Во всех случаях более взрослый ребенок был более независимым, в том смысле, что на него менее влияла окружающая обстановка. Старший член каждой пары обнаруживал большую живость реакций и имел (сравнительно, конечно) более установленные навыки, чем младший. В этом смысле индивидуальность представляет и количественный прирост. По мере того как ребенок становится старше, внешние стимулы становятся все менее и менее «исходными точками поведения». Даже шестимесячный ребенок менее зависит от своей среды, чем четырехмесячный.

Отчасти эта возрастающая независимость, несомненно, обусловлена усилением тормозных процессов (и связанной с этим интеграцией). Во множестве деталей ребенок обнаруживает большую способность к сдерживанию и компромиссу со средой, по мере того как он становится старше. Постепенно возникающее воздержание от поднесения руки ко рту является одним из наиболее осязаемых и характерных признаков этого явления. Эта реакция, которая появляется в четырехмесячном возрасте, может сохраняться до 18 месяцев. В шесть месяцев она играет господствующую роль в картине поведения, но затем она постепенно ослабевает по мере появления конкурирующих интересов и влечений и приобретения новых привычек. Вначале изменяется лишь численная частота реакции, а затем ослабевает ее сила; однако и до того она может более или менее отсутствовать под влия-



нием других импульсов. Конечный результат мы называем торможением, но это торможение не является следствием произвольного контроля. Оно представляет собою результат вытеснения новыми интересами и приобретениями.

Было бы весьма поучительно, если бы мы могли проследить постепенную выработку сознания других личностей, что тесно связано с развитием личности. Это сознание выражается у четырехмесячного ребенка в реагировании на выражение лица и в приспособительной реакции, когда ребенка берут на руки. В четыре года оно неизмеримо сложнее и выражается в привязанностях, страхах, надеждах и подозрениях, которые ребенок проявляет по отношению к окружающим, и в словесных вопросах социального характера.

Параллельно с этим расширяющимся и обостряющимся сознанием чужой личности, в ребенке непрерывно развивается и сознание своего собственного «я». Его врожденное послушание, его подражательность, возрастающее влияние чужих указаний, неизбежная атмосфера домашних традиций создают в нем состояние довольно прочного приспособления к старшим.

Последняя пара, которая была подвергнута исследованию (четыре года и пять лет), были замечательно послушные, по сравнению с их предшественниками, дети: они во всем следовали нашим указаниям; они сидели, когда мы велели сидеть; они терпеливо ожидали своей очереди; они безропотно отдавали самую заветную игрушку; они спокойно сидели, пока их фотографировали, — не было вещи, которой они были бы несогласны для нас сделать. Мы получили полную уверенность в их способности к обучению.

Эта уверенность, однако, если ей придавать какое-либо значение, таила в себе некоторое опасение. Мы были склонны думать, что будет очень плохо для детей, если школа будет чрезмерно эксплуатировать эту способность к обучению, которую дети с такою наивностью обнаружили в лаборатории. Во всяком случае, несомненно, что к концу дошкольного периода ребенок достигает замечательной степени уживчивости и послушания по отношению к старшим.

Целесообразность и важность этой уживчивости признана уже давно, но мы не обращали до сих пор надлежащего внимания на собственное самосознание ребенка. Это самосознание



непрерывно усиливается, по мере того как он изучает старших. Но он сам является старшим по отношению к окружающим детям, стоящим по возрасту ниже его, и очень забавно (и приятно вместе с тем) наблюдать в очень маленьких детях проявление того же снисходительного участия к младшим. Ни один из наших детей не позволил себе какого-либо насилия по праву старшего. Наша первая двухлетняя девочка приняла на себя роль матери по отношению к своей восемнадцатимесячной партнерше, ласково разговаривала с нею и старалась вести ее за руку. Наша пятилетняя девочка относилась в высшей степени покровительственно к своей четырехлетней знакомой; вместе с тем она отнюдь не была чрезмерно живой или бойкой. В манере, с которой она няньчилась с четырехлетним ребенком, старалась занять его, ласково разговаривала с ним, сказывалась зачаточная форма доброты, генетически не совсем чуждая родительскому инстинкту.

Эти интересные примеры обращения детей с младшими представляют более чем милое подражание. Они свидетельствуют о сложности и богатстве психического развития дошкольного возраста. Они напоминают известное изречение Гераклита: «Бытия нет: все — становление». Так и в развитии: бытия нет, все сравнительно.

## ГЛАВА XXVI.

### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО МЕТОДА.

В других главах указано практическое приложение сравнительного метода в клинической технике. В настоящей главе мы коснемся некоторых специальных применений этого метода к задачам, имеющим не только клинический, но и научный интерес.

Сравнительный метод отдает преимущество описательному и объяснительному анализу и приспособляется к конкретным задачам. В современной стадии психологии мы не располагаем абсолютной, математически-точной и математически-всеобщей техникой. Мы ищем образцов для сравнения, которые бы дали нам возможность выделить психические явления, которые иначе остались бы незамеченными, и которые пока еще не могут быть измерены с достаточной объективной точностью. Психометрические определения оказывают неоценимую помощь сравнительному

исследования  
гия подобно  
матических  
гает накопля  
Нормативные  
нимыми.

В области  
себе, потому  
В области п  
дения в силу  
целью. Мы с  
задач, котор  
ценность. Ср  
мы должны  
метод, потом  
ровки и мои  
тельные выв  
наблюдений,  
димся. В ко  
динамическу  
для точного

Ниже мы  
ских задач,  
оказаться о

1. Соотно  
почти цели  
деление умс  
близнецами  
тельного из  
зиготы, мы  
почти до по  
чий состав  
происходя  
меня гораз  
ным и мно  
более бла  
сравнитель  
Этот вопро  
ческий ин  
17 Умств



исследованию, но не могут заменить его. Клиническая психология подобно психиатрии нуждается в накоплении массы систематических описательных данных. Сравнительный анализ помогает накапливать эти данные и надлежащим образом их оценивать. Нормативные формулировки делают их практически применимыми.

В области чистой науки наблюдения имеют ценность сами по себе, потому что они могут расширить пределы нашего знания. В области прикладной науки и клинической практики наблюдения в силу необходимости неразрывно спаяны с практической целью. Мы следим, наблюдаем и описываем ради решения таких задач, которые имеют хотя бы потенциальную практическую ценность. Среди необозримо сложных явлений детского развития мы должны до некоторой степени положиться на сравнительный метод, потому что он дает нам известные точки для ориентировки и может дать представление о пройденном пути. Сравнительные выводы не имеют, конечно, точности астрономических наблюдений, но все же они могут нам указать, где мы находимся. В конце концов они, быть может, дадут нам какую-нибудь динамическую единицу измерения, которая окажется пригодной для точного измерения сложной динамики развития.

Ниже мы вкратце укажем на несколько групп психо-клинических задач, для изучения которых сравнительный метод может оказаться особенно плодотворным.

1. Соотношения в развитии у близнецов. Эта проблема почти целиком относится к области сравнительного метода. Определение умственных и физических сходств и различий между близнецами может быть сделано лучше всего на основе сравнительного изучения. Среди близнецов, происходящих из одной зиготы, мы встречаем различные степени сходства, доходящие почти до полного тождества. Выявление этих сходств и различий составляет важную задачу для исследования. Близнецы, происходящие от разных зигот, обнаруживают с течением времени гораздо более значительное расхождение благодаря сложным и многочисленным факторам дифференцирования. Поэтому более благоприятные и отчетливо определяемые условия для сравнительного изучения мы имеем в близнецах первого рода. Этот вопрос представляет столь большой научный и общечеловеческий интерес, что мы посвятим ему особую главу.



2. **Преждевременное развитие и одаренность.** Эта задача также представляет богатый материал для сравнительного изучения. Одаренность, конечно, есть понятие относительное. Насколько одаренность, а тем более гениальность и талантливость обуславливаются какими-либо исключительными и специальными факторами, можно установить при тщательном сравнении одаренных детей с нормальными и нормативными. Во многих отношениях наиболее благоприятным, т. е. наиболее доступным наблюдению, периодом для такого психологического сравнения является младенческий возраст.

То же надо сказать и о преждевременном развитии. Преждевременное развитие выражается главным образом в скорости и концентрации развития и, быть может, связано с качественными различиями. Во всяком случае все эти различия могут быть сформулированы в терминах того, что мы признаем нормальным или нормативным. Важность такого исследования с клинической точки зрения разобрана нами в главе XXVIII.

3. **Запоздалость или отсталость.** Эта проблема представляет лишь обратную сторону предыдущей. Количественная сторона явления имеет аналогичный, если не тождественный характер, с той разницей, что здесь мы имеем рассеяние, а не концентрацию развития, с замедлением вместо ускорения. Опять-таки ключ к уразумению явлений лежит в сравнении, и формулировка явления должна производиться на основе нормативных данных. Ниже мы подробно остановимся на этом вопросе, воспользовавшись случаем, который был нами изучен при пяти последовательных исследованиях. Хотя недостаточное развитие может выражаться в разнообразных формах, — случай, который мы приводим в соответствующем месте, является типическим для основных отношений, определяющих собою замедленное или недостаточное развитие.

4. **Сходство развития при несовпадающих возрастах.** Здесь для сравнительного изучения представляется ряд задач, вытекающих из законов замедления и ускорения развития. В клинической практике весьма часто можно встретить детей, которые в обширном ряде тестов и измерений оказываются почти на одном и том же уровне развития. Из двадцати пяти реакций не менее двадцати дают у этих детей одинаковый результат, и тем не менее хронологическая разница между детьми может быть в два, три, пять и даже десять лет. По состоянию развития они

исс  
равны, но  
чия в чер  
только сил  
яснения э  
ности и с  
может дат

Вообщ  
трудна зад  
интересно  
интересной  
низшей ст  
изучение

Крайни  
сячного у  
поведением  
идиотизма  
что есть  
развития т  
которые о  
зрелости.

выми, дру  
тегории и  
ного суще

Над эт  
ций идио  
картины.  
уродства  
являются  
других пр  
и с точки  
тизм отли  
младенца.  
рами и  
исследова

5. Со  
ческое с  
рого вре  
тистика  
соображ



равны, но между ними существуют весьма значительные различия в чертах характера и других особенностях. Черты сходства только сильнее оттеняют различия между ними и требуют объяснения этих контрастов в терминах их привычек, наследственности и среды. Только сравнительное изучение таких случаев может дать ключ к разгадке различий в характере.

Вообще говоря, чем моложе ребенок, тем менее сложна и трудна задача. Хотя сравнение таких сходных детей одинаково интересно и поучительно на всякой стадии развития, но особенно интересной является такое сравнительное изучение на самой низшей ступени. Ярким примером может служить сравнительное изучение идиота и новорожденного младенца.

Крайние степени идиотизма стоят далеко ниже четырехмесячного уровня развития и могут быть сравниваемы только с поведением новорожденного младенца. Наиболее низкая степень идиотизма не попадает в поле зрения клинициста. Надо полагать, что есть небольшое количество случаев, в которых остановка развития так велика, что даже нервно-физиологические механизмы, которые определяют вегетативные процессы, также не достигают зрелости. Некоторые из этих неразвитых детей рождаются мертвыми, другие рождаются преждевременно и относятся к той категории идиотов, которые не могут продолжать даже вегетативного существования.

Над этой нулевой точкой существует ряд степеней и вариаций идиотизма, дающих широкое разнообразие клинической картины. Как ни печально иметь дело с такими воплощениями уродства и дефективности, они заслуживают нашего изучения и являются весьма благодарным материалом. Они не менее всяких других представляют собою естественные, закономерные явления, и с точки зрения науки весьма важно определить, в чем идиотизм отличается от нормального доразвития новорожденного младенца. Связь клинической картины с этиологическими факторами и типами также является весьма интересным предметом исследования.

**5. Социальные и расовые факторы развития.** Психологическое сравнение различных социальных слоев и рас с некоторого времени стало излюбленным предметом обсуждения. Статистика умственных измерений и в немалой степени предвзятые соображения были пущены в ход. Эта задача, разумеется, в выс-



шей степени сложна и важна. Но ее решение, к несчастью, требует и соответственного научного багажа. В настоящее время мы можем делать лишь частичные и отрывочные исследования. Мы не готовы к обсуждению этого вопроса, пока не существует изучения самых младших представителей этих слоев и рас. То же относится и к вопросу о различиях между полами.

**6. Прирост развития.** Может быть, нам никогда не удастся найти статическую единицу для измерения развития, подобно тому как, например, плотник измеряет балку при помощи своей рулетки. Скорее всего, мы изобретем какую-нибудь динамическую единицу, но и она будет вероятно иметь лишь описательный характер.

Но при помощи сравнительного описания мы можем выразить изменения развития более определенно, чем словами «более» и «раньше». Мы можем записать пункты различия между двумя младенцами, из которых одному исполнилась неделя, а другому месяц, провести черту и попытаться сложить их. Стараясь найти какой-нибудь общий определитель, мы быть может набредем на какие-либо важные обобщения, основанные на сравнительном анализе.

В вышеприведенном примере мы сравнили двух сосуществующих младенцев различного возраста, чтобы определить прирост развития у старшего. Но мы можем также сравнить ребенка с его прежним состоянием, которое отмечено у нас при последовательных периодических исследованиях. У новорожденного младенца мы можем систематически записывать даже ежедневный прирост развития. Один из моих студентов предпринял ряд еженедельных исследований шестимесячного ребенка и доказал полную осуществимость такого метода. Некоторые из его наблюдений носят определенно объективный характер, хотя он и является отцом исследуемого ребенка.

Этот метод изучения следует отличать от повествовательного метода дневника, бывшего в такой моде в первом периоде психологического изучения ребенка. Метод дневника, хотя и он не был бесплоден, был слишком сложен и спутан, чтобы принести надлежащие результаты.

Сравнительное изучение имеет избирательный характер и сопоставляет для ясности различные явления, разделенные во времени и пространстве. Хотя, как и всякий метод, он доступен

ошибкам и  
жит в себе  
одном пред  
причине он  
клинической

## 7. Завис

витие не со  
Даже до р  
условиями.  
торы среды.

Влияние  
изучению пу  
ском возраст  
во многих  
процессов. В  
ленно измени  
прочность и  
реакций пре

Младенче  
развития. Об  
воспитательн  
этому вопрос  
достижений  
дела для исс  
учения, — то  
и биологичес  
психобиологи  
поведения ж  
личности и г  
личного стро  
способности,  
предмете.

С широко  
ния не явля  
чением, пие  
Эта задача  
лесообразно  
находится н  
ста. Со в



ошибкам и злоупотреблениям, но в значительной степени содержит в себе самом корректив. Он помогает нам сосредоточить на одном предмете наше восприятие и рассуждение. По той же причине он имеет и большую педагогическую ценность как для клинического обучения, так и для клинической демонстрации.

**7. Зависимость развития от окружающих условий.** Развитие не совершается по раз навсегда предопределенному пути. Даже до рождения оно может видоизменяться привходящими условиями. После же рождения на него постоянно влияют факторы среды.

Влияние этих факторов в значительной степени доступно изучению путем эксперимента и наблюдения. В раннем младенческом возрасте метод условного рефлекса может быть применяем во многих случаях для уяснения действия обуславливающих процессов. В течение часа или получаса можно ясно и определенно изменить старый рефлекс и даже установить новый. Сила, прочность и воспитательное значение таких вновь созданных реакций представляет задачу первостепенной важности.

Младенческий возраст — золотое время для изучения механики развития. Обучение является центральным и основным вопросом воспитательной психологии. Но большая часть литературы по этому вопросу занята изучением специальных форм обучения и достижений в области школьного круга. Еще много осталось дела для исследования более фундаментальных и общих сторон учения, — того учения, которое ежечасно происходит у ребенка и биологически связано со всеми явлениями развития. С ростом психобиологии можно ожидать фундаментальных исследований поведения животных и детей и уяснения динамики образования личности и происхождения эмоционального строя. Знание этого личного строя неизмеримо важнее для уразумения человеческой способности, чем все то, что нам до сих пор известно об этом предмете.

С широкой психобиологической точки зрения процесс обучения не является исключительно связанным с посещением школы, чтением, письмом, техническими и академическими достижениями. Эта задача неразрывно связана с развитием, и изучение ее целесообразнее начать с тех ранних стадий развития, на которых находятся новорожденный младенец и дети дошкольного возраста. Со временем много других научных методов будет привлечено



к изучению этого вопроса. Физиология и биохимия, по всей вероятности, будут при этом играть главную роль. Но в настоящее время простое сравнительное изучение может много способствовать уточнению неопределенных вопросов и формулированию новых.

**8. Симптомы развития как признаки болезни и неспособности.** Мы продолжаем даже в этом контексте употреблять слово «развитие» по отношению к психической стороне. Рахит тщательно изучается и со стороны его гистологического действия на кости и со стороны его химического влияния на состав крови. Конечно, и рахит можно обозначить термином «симптом развития», но мы имеем здесь в виду влияние болезни на картину поведения субъекта. Рахит, бесспорно, бывает причиной позднего хождения. Это есть влияние на поведение. Будет вполне научно назвать его даже психическим, неврологическим или даже невропсихическим симптомом. Это естественный, а не случайный спутник рахитической конституции, и он должен занять место в симптоматологии.

Нельзя допустить, чтобы позднее хождение служило единственным бихевиористическим симптомом рахита, — болезни, которая затрагивает всю экономику тела, не исключая и нервной системы. Можно даже полагать, что на самых ранних ступенях развития существуют какие-то весьма тонкие реакции поведения, которые могут иметь диагностическое значение. По этой причине необходимо прилежно изучать все динамические отражения как хронических, так и острых заболеваний на поведении. Продромальные симптомы могут быть особенно важны.

Здесь лежит обширное почти еще не затронутое поле для исследования, где сравнительное изучение может провести первую записку. Сравнительное, аналитическое изучение характерных и атипических реакций поведения при обыкновенных болезнях детства может открыть широкие горизонты. Клиническая психология и клиническая медицина имеют здесь общий интерес. Практическая важность этого факта подробнее изложена в главе XXXVIII.

**9. Последствия болезни и травмы.** В предыдущем отделе мы касались совместных и часто лишь временных реакций поведения на болезнь и неспособность. Здесь надо упомянуть о более постоянных последствиях и результатах всякого нарушения развития.



Наиболее явные случаи этого рода, конечно, изучены довольно подробно. Литература по вопросам об умственной недостаточности и умственных болезнях полна казуистики и клинических классификаций этих дефектов развития. Но еще многое остается сделать и с медицинской и с психологической точки зрения, для того чтобы получить более точные и определенные данные. Даже в интересах самой невропатологии весьма важно иметь подробные описания поведения в случаях аутопсии субъектов, страдавших при жизни психическими дефектами. Первостепенные гистологические данные ничего не скажут нам без детальной истории развития, приведенной в соответствие с микроскопической картиной. Одно голое сообщение умственного возраста или вычисление коэффициента интеллекта (J. Q.) ничего не даст невропатологу. Только подробные сравнительные описания могут дать плодотворный результат.

Но за пределами этого специального поля исследования лежит еще одна гораздо более обширная область, которая граничит с нормальной психологией. Те динамические смещения, которые являются результатом продолжительной инвалидности или специфических нарушений функций, весьма часто находят признание у психиатров. Эти последствия должны быть тщательно изучаемы еще в то время, когда они только начинаются. Мы получим тогда возможность лучше разбираться в них и противодействовать им.

Психология ребенка изменяется под влиянием физических пут и немощей. Почему меняется его душевный облик? Как происходит эта психическая метаморфоза? Эти вопросы сравнительной клинической психологии сплошь и рядом возникают в больнице и дома. Психоанализ установил много ненормальностей взрослых, восходящих к травмам раннего детства. Тут этиология устанавливается процессом ретроспективной дедукции. И здесь необходимо изучать это явление по возможности в процессе его возникновения.

Быть может, важная роль этих психических травм в детском возрасте преувеличена. Нормальная устойчивость маленьких детей против вредных влияний также подлежит признанию и изучению. Адлеровский принцип умственной компенсации при посредстве нервной системы применим как к нормальной, так и ненормальной психологии.



Компенсация физического роста представляет собою весьма интересное и замечательное явление, открытое при недавних экспериментальных исследованиях кормления младенцев. Тот щедрый запас компенсирующей способности физического роста, которым природа наделила, по крайней мере, белых крыс, поразителен. Когда известные влияния, задерживающие рост, устраняются, старая крыса начинает расти, как молодая.

В какой мере такие же законы скрытой способности к компенсации присущи высшей области умственного развития? Хотя вопрос представляется почти неразрешимо сложным, можно надеяться, что с накоплением знания удастся и на него бросить свет.

**10. Уклад личности.** Этот термин, который психиатры старательно изгоняют из своего обихода, уже более не игнорируется психологами. Внимание переносится с общего интеллекта на черты личного характера. Термин «личность» весьма пригоден для обозначения всей динамической целостности индивидуума. Кроме того психология личности, в особенности ее эмоциональной и волевой стороны, бесспорно, имеет наибольшую важность как с воспитательной, так и с медицинской точек зрения.

Но как может быть построена эта психология? Только при помощи тех методов, которые могут бросить свет на законы человеческого поведения. Существует стремление искать каких-либо основных факторов или свойств энергии. Но эти факторы могут оказаться таким же заблуждением, как пресловутая длительность реакции. Длительность реакции не существует сама по себе (*Ding an sich*). Существует лишь относительная длительность реакций. Таковы же, по всей вероятности, и черты личности.

Можно надеяться, что сравнительная описательная характеристика личности одного и того же индивидуума или разных индивидуумов в разных стадиях развития даст возможность элементарной формулировки вопроса. При этом сравнительный метод явится одновременно и генетическим. Мы должны начать с новорожденного младенца, у которого личность совсем отсутствует. Когда он подрастает, стекло, через которое мы смотрим на него, мутнеет. Пока он — младенец, стекло совершенно прозрачно.



## ГЛАВА XXVII.

**ПРЕЖДЕВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ОДАРЕННОСТЬ.**

Проблема преждевременного развития — одна из самых запутанных во всей области развития. Насколько преждевременное развитие и ранняя зрелость эквивалентны — само по себе составляет довольно сложный вопрос. Представляет ли ранняя зрелость нездоровое ускорение развития? Является ли с другой стороны преждевременное развитие состоянием более полного развития, чем свойственно (или естественно) для данного возраста? Быть может, слово «естественно» здесь не совсем уместно, если мы желаем оттенить различие между преждевременным развитием и скороспелостью, потому что преждевременное развитие может быть вполне естественным и нормальным.

В наших записях имеется множество примеров младенцев и детей дошкольного возраста, которые обнаруживали явные признаки ускоренного или преждевременного развития без каких бы то ни было следов ненормальности или неестественности. Ребенок № 30 в нашей серии четырехмесячных младенцев представлял яркий пример ускоренного развития. Я исследовал его в консультации по охране младенцев. Он отнюдь не был специально подобран; он происходил из самой средней в социальном и экономическом смысле среды. Но запись данных его развития в 4-месячном возрасте испещрена двойными плюсами. Это был яркий случай преждевременного развития. Я не мог получить рефлекса мигания на движение карандаша, но каждый симптом четырехмесячного уровня был у него чрезвычайно ясно выражен. Он сидел при самой слабой поддержке; он играл своими ручками; его забавлял стук; он ловил подвешенный предмет. Он поднимал ложку со стола; он замечал все передвижения окружающих лиц и перемены среды; он плакал при отбирании игрушки; он сильно реагировал на прикосновение к краю стола. По словам матери, он стал поднимать головку гораздо раньше, чем остальные ее дети. Она сама заявила, что он слишком развит для своих четырех месяцев.

Спустя неделю она снова пришла к нам на осмотр, так как ей казалось, что за это время ребенок успел еще более развиться. И она не ошиблась. Даже обыкновенные дети разви-



ваются в этом возрасте так быстро, что неделя составляет заметную разницу. При ускоренном же развитии это сказывается еще резче.

В девять месяцев ребенок был снова исследован ассистентом нашей клиники, и снова было констатировано быстрое развитие. Координация движений, живость, агрессивность, ловкость и более или менее точное приспособление к окружающим условиям, — все это в равной мере превышало нормальный девятимесячный уровень. Он обнаруживал чрезвычайную отчетливость в держании ложки и делал упорные попытки удержать два кубика в руке. Кроме «dada» («папа»), он говорил еще два слова, а знаки, которые он чертил карандашом на бумаге, далеко оставляли позади те точки, которые ставят девятимесячные дети.

Как истолковать такого рода случай? Мы не можем составлять гороскопов, но можно ли считать это случайной игрой ускоренного развития? Если прогноз, поставленный в четырехмесячном возрасте, подтвердился симптоматологией девятимесячного возраста, то почему наблюдаемые теперь данные развития не могут служить показателями будущего умственного уровня в девять или девятнадцать лет? Мы будем следить за судьбою этого ребенка с особенным интересом. Быть может, то ускорение развития, которое отличало ребенка в четыре и девять месяцев, несколько не скажется в конечном итоге. Быть может, мы имеем дело со специальной формой преждевременной зрелости, которая не имеет ничего общего с одаренностью. Но может статься, мы наблюдаем здесь истинные предвестники будущего превосходства.

На основании данных биографии, составленной Пирсоном (Pearson), некоторые высчитали, что коэффициент интеллекта сэра Френсиса Гальтона между тремя и восемью годами составлял около 200. Терман, который пришел к такому выводу, замечает при этом: «Значение этой цифры будет ясно, если мы скажем, на основании самых тщательных изысканий... и после изучения многих тысяч детей, что самый высокий коэффициент составляет 170». Другими словами, уже в школьном возрасте маленький Френсис проявлял признаки будущего интеллектуального превосходства.

Если мы вспомним, что он знал свои инициалы уже в двенадцать месяцев, в восемнадцать месяцев знал все буквы своего имени, а читать по книжке и писать свое имя умел уже ранее

трехлет  
ли пола  
различн  
ваться в  
нас к за

Мар  
логии д  
из детст  
многих и

Сообщ

вительной

цифры и

шиной, з

благодаря

читал Дар

когда ему

чество, по

Милль чит

было вось

5½ лет, с

отреклась

научился

первую же

(Fenton) с

(правда, пр

совершенно

числять на

стишки и с

Марта С., с

книжки с

цев и после

в 2 года о

Моцарт пис

дети начина

способностям

отец нашел

лета в 24 т

Приведе

вития дет



трехлетнего возраста, то действительно можно спросить, нельзя ли полагать, что все эти признаки превосходства могли быть различимы еще в раннем младенчестве? Но мы не будем вдаваться в рассуждения по этому вопросу. Они могут привести нас к забавным выводам, чтоб не сказать несообразностям.

Марк Твен однажды воспользовался этой областью психологии для своего застольного спича на тему об одном эпизоде из детства генерала Гранта. Это была конечно шутка, но как во многих из его шуток в ней заключалось зерно серьезной истины.

Сообщают, что Олдрич в возрасте 2 л. 11 мес. читал с удивительной силой и выразительностью, а 12 месяцев от роду знал цифры и цвета; Б. Ф. в три года интересовалась пишущей машиной, за три месяца научилась печатать на ней, а потом благодаря этому стала читать; Норберт Винер шести лет от роду читал Дарвина и Рибо; Генрих Гейнке, представленный королю, когда ему было 15 месяцев, сказал: «Позвольте мне, ваше величество, поцеловать вашу руку и край вашей мантии». Дж. Ст. Милль читал Платона, Сократа и Геродота, когда ему еще не было восьми лет. Об одной девушке пишут, что когда ей было 5½ лет, она решила посвятить свою жизнь Иисусу, а в 6 лет отреклась от мира. Самуил Ржешевский, знаменитый шахматист, научился играть в шахматы в четыре года и выиграл у отца первую же партию, которую стал играть. Терман и Фентон (Fenton) сообщают об одной девочке, которая начала ходить (правда, при поддержке) в семь месяцев; в 19 месяцев говорила совершенно отчетливо и знала азбуку; 22 месяцев могла перечислять на картинке до 12 птиц, а в 33 месяца составляла стишки и сочиняла сказки про кроликов, лягушек, рыб и белок. Марта С., согласно сообщению ее отца, не выпускала из рук книжки с картинками в 19 месяцев, знала всю азбуку в 20 месяцев, и после нескольких уроков стала читать некоторые слова; в 2 года она могла уже свободно прочесть более двухсот слов. Моцарт писал музыку в том возрасте, в котором обыкновенные дети начинают писать буквы. Томас Арнольд отличался такими способностями и охотой к ученью, что когда ему было 3 года, отец нашел своевременным подарить ему историю Англии Смоллета в 24 томах.

Приведенные разнородные примеры преждевременного развития детей дошкольного возраста, заимствованные из разных



источников, показывают, как трудно составить какие-нибудь общие положения относительно этого предмета. К каким бы выводам ни пришли будущие исследователи относительно среднего и ускоренного темпа развития, мы вероятно убедимся, что картина раннего развития и гениальности распадается на множество индивидуальных клинических разновидностей. Весьма возможно, что иногда темп развития младенца не имеет никакого отношения к позднейшим стадиям и проявлениям созревания. Весьма возможно, что бывает поздний осенний расцвет одаренности, предвестники которого совершенно ускользают от диагноста.

Вопросы раннего развития и одаренности нуждаются поэтому в клиническом анализе и клинической оценке. Допуская даже, что в большинстве случаев раннее развитие имеет нормальный и здоровый характер, мы должны тщательно искать частичных и неравномерных форм преждевременного развития и псевдоодаренности. Искусственно созданное преждевременное развитие таит в себе возможности не только улучшения, но и вреда для развития.

В конце концов каждый индивидуальный случай раннего развития является вопросом умственной гигиены, и мы должны приобрести достаточный опыт в этом деле, прежде чем заняться честолюбивыми проектами обучения младенцев. Старый вопрос о том, нужно ли и насколько именно стимулировать развитие ребенка в первые месяцы жизни, имеет весьма важное значение и требует более обширного научного опыта, чем имеется в настоящее время. На практике мы встречаем в этом отношении две крайности. С одной стороны, мы видим неопытную мать, которая слышала, что не следует вмешиваться в развитие ребенка, и которая поэтому усердствует, окружая своего ребенка покоем и бездельем; такая мать способна даже не играть с ребенком и не позволять ему ползать по кровати. С другой стороны, мы встречаем ребенка, который является центром семейного внимания и почти непрерывно стимулируется заботливой матерью, или бабушкой, или сестрами и братьями. Мы видим часто ребенка, возбудимость и раздражительность которого можно отчасти приписать такой чрезмерной стимуляции. Между обеими крайностями лежит гигиеническая середина.

Психическая гигиена преждевременного развития должна не только считаться с законами рождения и созревания, но и иметь

в виду равн  
скоропелос  
гармонию р  
ргаесох, к  
зрелость пр  
ярко показ  
равновесия  
жется пара  
ческих случ  
могут суще  
соединении.  
нормальном  
с подобным  
ности и дис

Умственн  
весия в раз  
интеллектуал  
в «единстве  
честолюбия  
неловкого, с  
мальчика. О  
траве, с увл  
прогулки, де  
длинную пр  
чрезмерно ст  
зыки, поэтом  
сверстники ч  
он чрезмерно  
в других. Пр  
он не очень  
способным че  
интеллектом  
полное разви  
поведения явл  
сти и здоровья  
несуравновше  
следить, не  
еще в дошк  
дочестве.



в виду равновесие развития и ненормальные формы частичной скороспелости. Очень часто недостаток цельности нарушает гармонию развития. Ученый идиот, некоторые формы dementia praecox, капризный чудо-ребенок, преждевременная половая зрелость при всех различиях в этиологии отдельных случаев ярко показывают, до какой степени может доходить отсутствие равновесия между личностью и способностями. Как это ни кажется парадоксальным на первый взгляд, в некоторых патологических случаях симптомы инфантилизма и старческого увядания могут существовать рядом, в каком-то противоестественном соединении. Если есть какая-либо опасность в так называемом нормальном преждевременном развитии, то она конечно связана с подобными, хотя бы и более мягкими формами неуравновешенности и дисгармонии.

Умственная гигиена требует сохранения симметрии и равновесия в развитии. Возьмем например ту форму самодовольной интеллектуальной скороспелости, которую мы иногда наблюдаем в «единственном» ребенке, являющемся жертвой чрезмерного честолюбия родителей. Впоследствии мы увидим перед собою неловкого, самолюбивого, упрямого, непокорного, неуживчивого мальчика. Обыкновенный мальчик его возраста катается по траве, с увлечением играет в футбол, предпринимает длинные прогулки, дерется, проказничает. «Единственный сын» находит длинную прогулку скучной, футбол — грубым; кроме того он чрезмерно старателен в своих школьных занятиях и уроках музыки, поэтому у него остается мало свободного времени. Его сверстники чуждаются и недолюбливают его; они замечают, что он чрезмерно наивен в одних отношениях и слишком требователен в других. При всей его аккуратности и интеллектуальном развитии он не очень способный мальчик и впоследствии не будет очень способным человеком благодаря чрезмерному расхождению между интеллектом и характером. С точки зрения умственной гигиены, полное развитие черт личности в сфере личного и социального поведения является необходимой основой для психической цельности и здоровья индивидуума. Так как мы встречаем такие случаи неуравновешенности в юношеском возрасте, то необходимо проследить, не получает ли начало такая неуравновешенность еще в дошкольном периоде и даже в самом раннем младенчестве.



Как возникает «чудо-ребенок», до сих пор остается нерешенным вопросом; на него в различных случаях может быть дан неодинаковый ответ. «Дон» была замечательная собака, которая умела «говорить» несколько слов, за которые она получала на подмостках варьете 1 000 долларов в неделю. Это была собака-феномен. Но мы отнюдь не уверены, что она была значительно выше остальных представительниц своей породы. Мы знаем, что она принадлежала лесничему и являлась как бы членом семьи. Так как ее хозяйка жила весьма уединенно в лесной глуши, то несомненно на ее долю выпадала несоразмерно большая доля человеческого внимания, благодаря чему у нее развилось большое количество условных рефлексов. Вероятно хозяйка была весьма удивлена, услышав от нее звуки, напоминавшие слово Kuchen (пирог), когда она была голодна. Пользуясь этим случайным открытием, она предприняла специальную муштровку, в результате которой и получился этот замечательный и интересный экземпляр говорящей собаки.

Человеческие «феномены» иногда принимают такую же форму. Самуил Ржешевский, шахматный феномен, жил в семье шахматистов, которые посвящали несоразмерно большое время этой игре во время войны. Каковы бы ни были его наследственные задатки, его предрасположение получило развитие и кристаллизовалось благодаря постоянному общению с шахматами до достижения им трехлетнего возраста.

Указывалось, что самые обыкновенные дети могли бы достигать значительного умственного развития, если бы мы не окружали их со всех сторон своего рода психологическим «табу». Если бы это табу, которое само по себе есть результат традиционной задержки, было заменено рядом столь же постоянных и настойчивых положительных стимулов, тогда резервуары потенциального развития были бы совершенно раскрыты. Другими словами, существует простой рецепт для увеличения числа одаренных детей: нужно устранить задерживающие влияния, поощрять чувство силы, уничтожить психологическое табу, которое подавляет инициативу и задерживает поступательное развитие нормальных детей. При таком взгляде фактор наследственной одаренности отходит на второй план.

Но насколько безопасен такой рецепт? Не составляет ли психологическое табу один из тех благодетельных обычаев,

которые ра-  
тей? Раздв-  
ному свету,  
Это один  
развития, н  
форсировани  
в пользу си  
имеют такую  
тельной про  
«Воспитать  
одаренности  
вотное... Ос  
начинает го  
будет содейс  
его чаще пр  
людей совер

Конечно  
вне надлежа  
философия  
мере с двум  
ное (в воспи  
шаемая добр  
Д. Стен

мом полагает  
няет вред и  
мнению, пре  
гии влечет з  
сколько для  
серватизмом  
лости являетс

Будучи сам  
поминания о  
лизировать, м  
незрелом сост  
интеллектуаль  
зрелых стадий  
сюда следует,  
осторожны в  
лучше изучим



которые раса усвоила благодаря полезности их для охраны детей? Раздвиньте веки новорожденной крысы, дайте доступ дневному свету, и сетчатая оболочка ее глаз разовьется скорее. Это один из примеров, иллюстрирующих гибкость механизма развития, но он не является убедительным аргументом в пользу форсирования. Те психологические доводы, которые приводятся в пользу систематической тренировки в младенческом возрасте, имеют такую же доказательность и нуждаются в весьма тщательной проверке. Доктор Т. Вильямс (T. Williams) сказал: «Воспитать любовь к мышлению весьма важно для развития одаренности». Сиди (Sidis) сказал: «Ребенок — думающее животное... Обучение должно начинаться, как только ребенок начинает говорить». «Не опасайтесь перегрузить его ум: это будет содействовать его развитию и укреплению; это приучит его чаще применять ту скрытую энергию, которой большинство людей совершенно не пользуется».

Конечно все эти утверждения несколько меняют свой смысл вне надлежащего контекста, но все же в них заключается философия детского воспитания, идущая вразрез по крайней мере с двумя тезисами Руссо, который говорил: «Самое важное (в воспитании) — это не спешить». «Преждевременно внушаемая добродетель сеет будущий порок».

Д. Стенли Холл (Stanley Hall) с таким же скептицизмом полагает, что «всякое вторжение в свободу ребенка причиняет вред и допустимо лишь в самых крайних случаях». По его мнению, преждевременное раскрытие резервуаров скрытой энергии влечет за собой опасность не столько для индивидуума, сколько для всей расы. Бернгам (Burnham) с таким же консерватизмом говорит, что наилучшей гарантией нормальной зрелости является нормальная незрелость.

Будучи сами зрелыми и сохранив неполные и искаженные воспоминания о детстве, которые мы к тому же стараемся рационализировать, мы естественно знаем больше о зрелости, чем о незрелом состоянии. Что нормально в области морального и интеллектуального развития, мы яснее представляем себе для зрелых стадий, чем для незаконченных стадий незрелости. Отсюда следует, что мы должны были бы по крайней мере быть осторожны в наших суждениях о детском воспитании. Когда мы лучше изучим свойства незрелости, наши мудрствования будут



иметь более прочное основание. Если же мы во имя воспитания нарушаем законы незрелости, то мы можем нарушить нормальный ход самой зрелости.

Высказывая эти соображения о педагогическом значении преждевременного развития, мы отнюдь не имеем в виду касаться всех сторон умственной гигиены. Мы хотим лишь указать на рискованность каких-либо заключений на основании современного несовершенного знания предмета. Но из этого вовсе не следует делать вывод, что преждевременное развитие является признаком нездоровья или ненормальности. Оно может быть столь же естественным и законным, как и так называемое среднее развитие, и быть лишь одним из биологических проявлений удлинения периода детства. Быть может в результате эволюции период детства индивидуума не только сделался более продолжительным, благодаря удлинению периода развития, но и более содержательным.

В заключение высказанных соображений приведем вкратце характеристику одаренности и преждевременного развития у одной пары близнецов.

Подробная родословная сестер-близнецов А и В обнаруживает признаки одаренности у ближайших родичей как с материнской, так и с отцовской стороны. Научные и лингвистические способности наряду с физической энергией составляют характерные черты двух непосредственно предшествующих поколений. Рождение двойней также имеет в данном случае наследственный характер: у матери уже было двое близнецов-мальчиков, которые умерли в раннем возрасте.

Сестры А и В родились шесть лет спустя, несколько преждевременно (было сделано кесарево сечение), и весили 2,0 и 2,5 кг. Таким образом они избежали некоторого риска и механических воздействий, связанных с естественным рождением.

Преждевременное рождение не помешало их быстрому развитию. Во всяком случае уже очень рано они обнаруживали более чем обыкновенные живость и способности. В шесть месяцев А, к удивлению матери, неожиданно стала на ноги, у нее на коленях. Очень скоро после того и В обнаружила ту же способность. В 11 месяцев они обе начали ходить и говорить и произносили при этом целые фразы вроде: «Я вижу тебя, тебя Тис». Произношение было ясное, гораздо менее детское, чем

обычно  
нацией.  
обучать  
1916 г.)  
Мать оч  
путем и  
года он  
в шесть  
дробь и  
школу  
лет) нах  
школы.  
обладают  
успехом  
ники ко  
большим  
хорошо,  
шенно бе  
ском язы  
французс  
русского  
особенно  
стишки и  
мени, они  
нии форм  
При э  
заметное  
Они стоят  
Таблиц  
ний ясно  
чек. Мы  
у них коэ  
высокий  
дошкольн  
Одной  
периода р  
способност  
«Я вижу  
уровню в  
18 Умственн



обыкновенно, и, как сообщают родные, с более отчетливой интонацией. В октябре 1915 г., когда им было три года, они начали обучаться французскому языку и менее чем через год (в апреле 1916 г.) уже читали по-английски, по-французски и на эсперанто. Мать очень много занималась ими и содействовала их развитию путем игр и забав, хотя они и не нуждались в помощи. В четыре года они различали части речи. К арифметике они приступили в шесть лет и менее чем через год решали в уме задачи на дроби и проценты. В том же году они поступили в начальную школу на третью ступень, и в настоящее время (им девять лет) находятся на 7 ступени, т. е. в младшем классе средней школы. Они добродушны, привлекательны, живы, общительны и обладают большим чувством юмора. Они пользуются большим успехом у других детей. Они несут дежурства по классу, ученики которого на два-четыре года старше их; они отличаются большим вниманием и подчиняются дисциплине. Они говорят хорошо, но не педантически-отчетливо по-английски и совершенно бегло по-французски. Они прочли библию на итальянском языке и говорят немного по-итальянски; читали также на французском языке, а год тому назад приступили к изучению русского языка. Они играют в четыре руки на рояли, хотя без особенного искусства. Они плавают, ездят верхом, сочиняют стишки и читают часами. Школа не отнимает у них много времени, они не увлечены ею и далеко не щепетильны в отношении формы своих письменных работ.

При этом общем обзоре развития трудно установить какое-либо заметное различие между обеими сестрами. Они неразлучны. Они стоят совершенно наравне в своем ускоренном развитии.

Таблица психотехнических измерений и график этих измерений ясно говорит нам о сравнительной одаренности обеих девочек. Мы в первый раз исследовали их в возрасте семи лет, когда у них коэффициент интеллекта был равен 180. Это исключительно высокий коэффициент. В то время они только что закончили дошкольный период своего развития.

Одной из наиболее ярких подробностей их дошкольного периода развития является преждевременное развитие речи. Их способность в 11 месяцев произносить отчетливо и сознательно: «Я вижу тебя, тетя» соответствует восемнадцатимесячному уровню в этой области поведения. Конечно нельзя установить



коэффициент интеллекта на основании единичного признака, но если бы решиться на это, то он более или менее соответствовал бы тому же коэффициенту, который у них был констатирован в возрасте семи и восьми лет.

Мы вновь исследовали этих детей в возрасте 11 лет и нашли те же данные умственной живости и ускоренного развития. Мы думаем, что они сохраняют этот темп на протяжении всего периода развития и заключаем отсюда, что тот же темп развития был им свойствен и до вступления в школу; по всей вероятности его можно было обнаружить даже тотчас после рождения.

### ГЛАВА XXVIII.

#### ЗАПОЗДАНИЕ И ОТСТАЛОСТЬ.

Эта проблема представляет прямую противоположность только что рассмотренной. В научном смысле вернее будет сказать, что это только другая фаза основного вопроса развития. Согласно закону экономии, в связи с нашим представлением об эволюции, мы можем принять, что основные принципы развития всеобщны и однообразны. Они одинаково приложимы к людям и животным, к идиотам и гениям. Конечные результаты неизмеримо различны, но механика их достижения по существу одна и та же, и мы должны стараться найти общие признаки среди многообразных выражений и отклонений развития.

Не следует поэтому чрезмерно преувеличивать различие между явлениями того и другого рода. В предыдущей главе мы говорили об ускорении, а в настоящей — о замедлении, но эти термины всегда имеют относительное значение. Мы должны постоянно обращаться к нормальному, чтобы уловить это сравнительное отношение. Отмечая все количественные различия между нормальной и низшей степенью, мы должны быть готовы отмечать также все сходства и равенства.

Для того чтобы перенести наше рассуждение в конкретную область, мы сосредоточим вопрос на случае Венямина Д., развитие которого имели возможность наблюдать от шестимесячного до двухлетнего возраста. Мы будем сравнивать его с нормальным мальчиком того же возраста, Давидом Н., который был исследован нами два раза (девяти и восемнадцати месяцев), причем оба раза это исследование совпало в один и тот же день с

первым суб-  
реальной жи-  
нально, без  
дения мы вв-  
Оскара С., т  
с первыми.

Читатель  
тит внимани  
классификац  
Н — нормаль  
ный» отлича  
как мы хоти  
двумя степен

Централь  
дения будет  
записей могу  
в виду, что  
не в научн  
последовател

Запись  
шести месяцев  
трехмесячному  
ного состояния  
было найдено  
циент интеллект  
вает? некоторые  
уровню интеллек  
существованию  
надзора. Ее ум  
зайства или дл  
если она будет  
ственных, ее с

Запись  
в возрасте 9 м  
сказали некото  
Наша подозре  
стоянии сидеть  
головы; не про  
отношении ост  
составляет за  
возрасте являе  
предполагаем,  
18\*



первым субъектом. Эти два случая взяты сдвоенно из реальной жизни, хотя мы несколько завуалировали их персонально, без ущерба для существа дела. Для уточнения рассуждения мы ввели в недостающих стадиях третий случай, мальчика Оскара С., также побывавшего в нашей клинике одновременно с первыми.

Читатель легко будет различать трех мальчиков, если обратит внимание, что их инициалы соответствуют их клинической классификации: Д — соответствует дефективному субъекту, Н — нормальному, а С — субнормальному. Термин «субнормальный» отличается некоторой намеренной неопределенностью, так как мы хотим ассоциировать его с пограничными случаями между двумя степенями умственного развития.

Центральным субъектом и исходной точкой нашего рассуждения будет Веньямин Д. Несколько извлечений из клинических записей могут послужить надлежащим введением. Нужно иметь в виду, что Веньямин Д. был нам предъявлен в клинических, а не в научно-теоретических целях. Было произведено четыре последовательных исследования.

Запись 1. Ребенок был исследован в Н консультации в возрасте шести месяцев. Его развитие в настоящее время не вполне соответствует трехмесячному уровню. Прогноз вдвойне неблагоприятен вследствие умственного состояния его матери. Мы исследовали мать 4 ноября 1922 г., причем было найдено следующее: интеллект девушки соответствует 9½ годам; коэффициент интеллекта 60. Хотя она способна написать простое письмо и обнаруживает некоторые способности в арифметике, она явно дефектна по общему уровню интеллекта. Наш диагноз: слабоумие. Она способна к самостоятельному существованию вне убежища лишь при очень благоприятных условиях среды и надзора. Ее умственные способности недостаточны для ведения домашнего хозяйства или для забот о ребенке. Ее ждут несомненно большие испытания, если она будет предоставлена самой себе. В интересах общества и ее собственных, ее следовало бы содержать в убежище.

Запись 2. Ребенок был доставлен в нашу клинику для исследования в возрасте 9 месяцев. Мы уже видели его в возрасте шести месяцев и высказали некоторые подозрения насчет состояния его умственного развития. Наши подозрения оправдались, потому что Д. в возрасте 9 месяцев не в состоянии сидеть без посторонней помощи; не сохраняет нормального положения головы; не проявляет нормальных реакций ног; не тянется к предметам, а в отношении остальных реакций не превышает четырехмесячного возраста. Это составляет запоздание приблизительно на пять месяцев, что в таком раннем возрасте является весьма серьезным дефектом, если это составляет, как мы предполагаем, конституциональную форму отсталости. Едва ли можно ожидать



чтобы он наверстал свою отсталость, и при этом ходе развития к десяти годам он будет отставать на целых четыре года. Наш диагноз: умственная недостаточность, с прогнозом, как у его матери.

Запись 3. Венямин Д. снова подвергнут исследованию в возрасте восемнадцати месяцев. Результат исследования подтвердил наш прежний диагноз. В смысле развития мальчик стоит на уровне девяти месяцев. Отсюда следует, что он сделал некоторый прогресс с того времени, но этот успех имеет

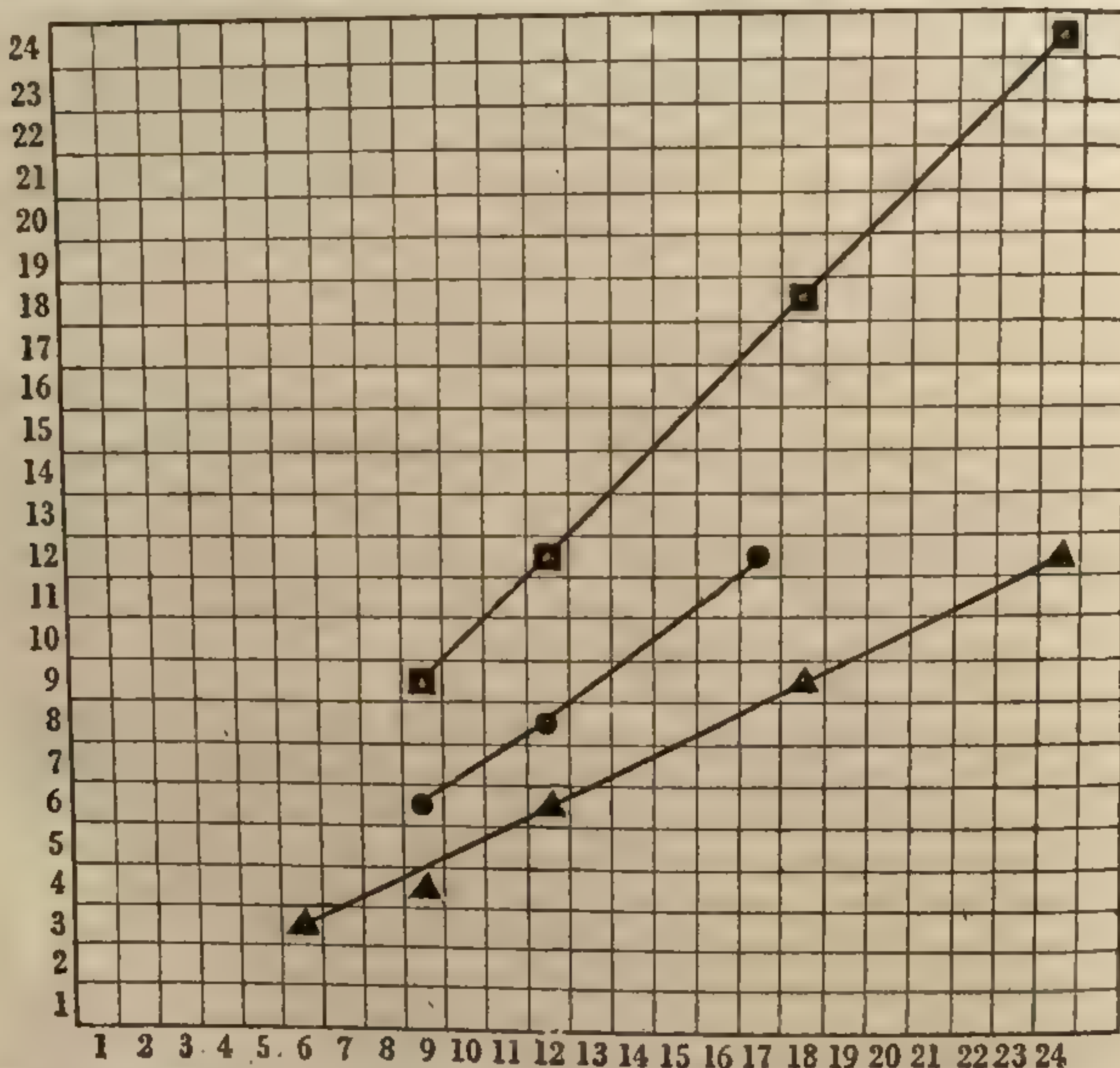


Рис. 129. Диаграмма показывает относительный уровень развития Давида Н. (квадраты), Оскара С. (кружки) и Венямина Д. (треугольники) в 6, 9, 12, 18 мес. и в 2 года. Венямин подвергался испытанию 5 раз, Оскар — 3 раза, Давид — 4 раза.

абсолютное значение, а не относительное. Необходимо подвергнуть его новому исследованию следующей осенью, когда ему исполнится два года.

Запись 4. Венямину исполнилось сегодня два года, и он явился для своего пятого исследования. Замечательно, что при каждом новом исследовании он кажется более дефективным, чем раньше. Но это ошибка, потому что темп его развития остался тот же. Умственно он соответствует теперь одному году.

Результат пяти последовательных осмотров графически изображен на рис. 129. Диаграмма показывает, что существует

определенный  
умственный  
фотограф

картину э  
расту дев  
щимся реб  
детском п  
и его дефе

Эти изо  
исшедших  
развития.

Рис. 13  
метна сам  
делает ши  
показываю  
тательным  
ному возра  
нием и мо

Рис. 13  
глазами з  
разных па

Эта ре  
ему тепер

Рис. 13  
ний, когда  
зрения и

Рис. 13  
жить ему

Рис. 13  
тела и гол  
несмотря

Рис. 13  
косновени  
изводит сл

Рис. 13  
максимум  
ним шарик

Рис. 13  
толкатель



определенное постоянство отношения между хронологическим и умственным возрастами.

Фотографии, приведенные на рис. 130—163, дают конкретную картину этого хода развития. Первый снимок относится к возрасту девяти месяцев. В то время он был миловидным, улыбающимся ребенком, очевидно весьма ласкового характера. В своем детском платьице он производил очень хорошее впечатление, и его дефективность вовсе не бросалась в глаза.

Эти изображения дают более наглядное представление о происшедших в мальчике изменениях в вышеописанных стадиях развития.

Рис. 130. Венъямин Д. в дорзальном положении. Хорошо заметна самостоятельная подвижность указательного пальца. Он делает широкие нецелесообразные движения руками, когда ему показывают колокольчик, но не способен к определенным хватательным движениям. Эта реакция соответствует четырехмесячному возрасту и указывает на начало координации между зрением и моторной областью.

Рис. 131 изображает Д. в сидячем положении. Он следит глазами за красной галочкой, которую двигают перед ним в разных направлениях, но не делает хватательных движений.

Эта реакция соответствует четырехмесячному уровню, хотя ему теперь уже девять месяцев.

Рис. 132 показывает, что он не делает хватательных движений, когда палочка помещена совершенно близко, в сфере его зрения и движения.

Рис. 133 показывает, что он хватает палочку, если ее вложить ему в руку.

Рис. 134 показывает недостаточность установочных реакций тела и головы. Он явно замечает эмалированную тарелку, но несмотря на ее размеры и блеск, не хватает ее.

Рис. 135. Когда его держат на коленях и приводят в соприкосновение с краем стола, он хватает за край тарелки и производит слабо ритмические движения. Эта реакция составляла максимум его достижений во время исследования.

Рис. 136 изображает отсутствие реакции на положенный перед ним шарик.

Рис. 137 показывает, что он обнаруживает весьма слабую толкательную реакцию, когда его ноги касаются поверхности



стола. Рисунок ясно показывает неполноту его нервно-мышечного развития, если принять во внимание его возраст. Когда его взяли на руки, вялость, податливость и бесформенность еще усиливали впечатление отсталости.

Три месяца спустя Венъямину Д. исполнился год. Картина меняется, и приведенный ряд изображений верно отражает эти изменения. Он теперь сильный, отзывчивый мальчик, и если только не знать, что ему исполнился год, он вполне сошел бы за шестимесячного ребенка. Снимки говорят сами за себя, но мы добавим несколько замечаний.

Рис. 138 показывает, как хорошо он теперь сидит. Он сохраняет это положение при небольшой поддержке и может даже некоторое время сидеть один, если хорошо посадить его. Обратите внимание, как уверенно и энергично он хватает теперь палочку.

Рис. 139 показывает однако, что он падает из сидячего положения, если его не держать или не подпереть чем-нибудь.

Рис. 140 показывает, что он хватает эмалированную тарелку, которая раньше не оказывала на него действия.

Рис. 141—143 показывают, как настойчиво он хватает интересные его предметы, которые подносятся близко к нему, или которые грозят отобрать у него.

Рис. 144 показывает, что он даже ищет упавший предмет, которого больше не видит. Ясно, что за истекшие три месяца значительно возросли его способности в области общего восприятия.

Рис. 145—148 также показывают сравнительный шаг вперед в смысле игры с предметом. Последним является в данном случае ложка, которую он разглядывает с интересом.

На рис. 149 и 150 он энергично комкает бумагу, забавляясь.

На рис. 151 он проворно поворачивает голову на звук колокольчика.

Рис. 152 показывает его способность удерживать два кубика, по одному в каждой руке, и очевидный интерес, проявляемый к третьему кубику. Его умение противопоставлять большой палец так же ясно представлено на рисунке. Он сейчас бросит один кубик, чтобы взять третий, но это читатель должен мысленно представить себе.

Рис. 153. Выражение лица на этом изображении ясно показывает жизненность и эмоциональную силу, которые ребенок приобрел за это время.

Взя  
очень  
способл  
впечатл  
бы счит  
календа  
вития о  
ему уж

Чер  
снимков  
щие из

Рис.

Рис.

может н  
к стулу.

видно  
нервно-м

Рис.

его поло  
пердвин

Рис.

жег п д  
месячно

реакция

сана кан

Рис.

вернуть

Рис.

Рис.

цами, с

Рис.

кубик у  
то и дру

должител  
когда ча  
Опяти  
лание по  
ма ве



Взятые в своей совокупности, эти изображения производят очень благоприятное впечатление в смысле реактивности и приспособляемости этого ребенка. Сами по себе они производят впечатление полной нормальности, и наблюдатель склонен был бы считать ребенка вполне нормальным, если бы он не знал его календарного возраста. Не нужно забывать, что по данным развития он соответствует шести месяцам, тогда как на самом деле ему уже год.

Через полгода была снята следующая серия фотографических снимков. В возрасте восемнадцати месяцев мы замечаем следующие изменения.

Рис. 154. Веньямин Д. уже сидит без посторонней поддержки.

Рис. 155. Он не делает попыток становиться на ноги, хотя может кратковременно поддерживать себя, если его прислонить к стулу. Несовершенство его установочного контроля явственно видно на снимке и служит общим указателем отсталости его нервно-мышечного развития.

Рис. 156 показывает недостаток локомоторных реакций, если его положить ничком на пол. Он не изгибается, не ползает, не передвигается.

Рис. 157. Он замечает шарик, положенный на столе, и может поднять его, но и здесь он еще не достиг полностью девяти-месячного уровня: он хватается всей рукой. Тем не менее эта реакция стоит выше шестимесячного уровня и может быть описана как неполная реакция девятимесячного ребенка.

Рис. 158. Он усердно занимается бумагой, но неспособен развернуть кубик.

Рис. 159. Он еще стучит ложкой.

Рис. 160 и 161 указывают, что он играет, перебирая пальцами, с чашкой и кубиком.

Рис. 162 и 163 показывают, что его реакции на чашку и кубик уже потеряли характер прежней наивности, и он сует то и другое в рот с такою уверенностью, которая говорит о продолжительной тренировке. Он делает глотательные движения, когда чашка подносится к его рту, хотя бы она была пустой.

Опять-таки эта серия фотографий может произвести впечатление нормального развития, но это впечатление исчезает, когда мы вспомним, что ребенку исполнилось восемнадцать месяцев.



Быть может он кажется теперь менее нормальным, чем полгода назад, но это только кажущееся впечатление: ребенок — тот же.

В тот же самый день, когда мы исследовали восемнадцатимесячного Венямина Д., в клинику явился того же возраста нормальный ребенок Давид Н., которого мы однажды уже свидетельствовали одновременно с Венямином, когда им обоим было девять месяцев. В обоих случаях Давид представлял большой контраст с Венямином. В девять месяцев, когда Венямин Д. был совершенно безучастен в присутствии игрушек, Давид был активен, оживлен, жизнерадостен и бесспорно нормален. Давид сидел без посторонней помощи и сохранял прямое положение головы, тогда как у Венямина она болталась во все стороны, несмотря на поддержку. Давид был наблюдателен, внимателен, хватал вещи с определенностью, умыслом и настойчивостью. Он доставал кубик, спрятанный под чашкой, он поднимал шарик пальцами. Он был эмоционально уравновешен и проявлял определенные индивидуальные черты во всем своем поведении.

Самое большее, что можно сказать о Венямине, — это что он теперь начинает походить на то, чем Давид был в девять месяцев, и быть может, следовало бы на этом покончить сравнение. Но когда Венямину исполнилось восемнадцать месяцев, Давид тоже достиг того же возраста, и потому по справедливости следует спросить, каким же стал теперь Давид. Он расхаживал по всей клинике, заглядывал во все ее углы, пробовал все игрушки, вкладывал геометрические формы в вырезную доску, чертил вертикальные и горизонтальные линии, называл различные предметы на картинках, пробовал строить сооружения из кирпичиков и начинал разыгрывать драматические сцены с куклой.

Развитие Венямина Д. и развитие Давида Н. сопоставлены между собою на прилагаемых таблицах. Приложенные фотографические изображения Давида Н. дадут более наглядное представление о нем (рис. 195 — 198).

Мы хотели бы еще в более кратких чертах провести параллель с Оскаром С., уровень развития которого в двенадцать месяцев соответствовал уровню развития Венямина Д. в восемнадцать. Фотографические изображения этого ребенка в 12 месяцев можно сравнить с карточками Венямина Д. в том же

СХЕМА РАЗ

Время исслед

Имя: Оскар

Дав

Д 15. Стоит  
С; без помД 25. Делает  
ния С . . .\*Д 26. Ходит  
В; без помД 20. Полза  
стул В +\*Р 11. Говор  
В; пять ЛЛ 41. Созна  
ложкой, бл

Л 11. Играет

П 23. Строит  
чиков В +\*Д 35. Берет  
остальныхД 34. Воздер  
руки ко рт

П 31. Достае

Л 11. Кладет

П 11. Кладет  
казанию) С

П 41. Чашку

\*Д 11. Мара  
произвольн

П 32. Развор

П 15. Сознат  
я. С



## СХЕМА РАЗВИТИЯ

## ЦЕЛЬСКАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ИЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ

Время исследования:

№.....

Имя: Оскар С.

Возраст: 12 мес.

Данные развития	Оценка	Реакции и личные черты
Д 15. Стоит с посторонней помощью С; без помощи А . . . . .	С	Требуется значительная поддержка.
Д 25. Делает ступательные движения С . . . . .	С	
*Д 26. Ходит с посторонней помощью В; без помощи А . . . . .	В	
Д 20. Ползает С; взбирается на стул В + . . . . .	С	Двигается слегка назад на гладком столе при положении ничком.
*Р 11. Говорит три слова С; четыре В; пять А + . . . . .	С	Только «папа».
Л 41. Сознательно играет чашкой, ложкой, блюдцем С . . . . .	С	
Л 41. Играет кирпичиками В . . . . .	В	Делает простые манипуляции, не составляя их вместе.
П 23. Строит башню из двух кирпичиков В +; из трех А . . . . .	В +	Не обращает никакого внимания ни на образец, ни на показывание.
*Д 35. Берет третий куб, не роняя остальных В . . . . .	В	С трудом берет, роняя остальные.
Д 34. Воздерживается от поднесения руки ко рту В . . . . .	В	
П 31. Достает закрытый куб С . . . . .	С	Смотрит на чашку.
Л 41. Кладет куб в чашку (играя) А . . . . .	А	
П 40. Кладет куб в чашку (по приказанию) С . . . . .	С	
П 41. Чашку или тарелку А + . . . . .	А +	
*Д 40. Марают карандашом самопроизвольно А; по разжателью В . . . . .	В	Держит карандаш и чертит на бумаге лишь случайно.
П 32. Разворачивает куб В + . . . . .	В +	
П 18. Сознательная реакция на бумагу С . . . . .	С	



## СХЕМА РАЗВИТИЯ

## ИЕЛЬСКАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ КЛИНИКА

Время исследования:

№

Имя: Оскар С.

Возраст: 12 мес.

Данные развития	Оценка	Реакция и личные черты
П 15. Подвешенный предмет тянет вниз С . . . . .	С	
За веревку В . . . . .	В	
П 16. Хватает веревку В . . . . .	В	
П 52. Вырезная доска: круг А; показ В . . . . .	В	Не комбинирует вещей.
Д 32. Берет шарик пальцами С . . . . .	С	Но не сразу.
Подбирает дробь — кладет в бутылку (по приказу) (подражательно), вынимает подражательно . . . . .		Определенный интерес, пытается взять дробь.
П 21. Звонит в колокольчик (подражательно) В . . . . .	В	
П 22. Ударяет по пищалке А . . . . .	А	Только давит.
П 21. Подражательно стучит ложкой в чашке В . . . . .	В	
П 50. Экспериментальный ящик: палочку вставляет в отверстие В . . . . .	В	Интересуется краем ящика.
Д 34. Предпочтительное употребление одной руки В . . . . .	В	Правой, но легко заменяет левой. Не противится, если ее удерживают.
Л 43. Играет с изображением в зеркале В . . . . .	В	Явно испытывает удовольствие.
Л 31. Просит вещи со стола: указывая А; называя А + . . . . .	А	
Р 20. Приспосабливается к словам С . . . . .		
Л 16. Удерживается от действия по приказанию В . . . . .	В	
Л 22. Контроль кашечника А + . . . . .	А +	Начинает.
Л 23. Контроль пузыря А + . . . . .	А +	
Л 35. Просится в уборную А + . . . . .	А +	
Л 20. Пытается надевать башмаки В . . . . .	В	
Л 21. Употребляет ложку А . . . . .	А	

Сравнител

Да

Д 14. Си  
помощиД 25. Дел  
женияД 15. Сто  
мощьюД 23. Ход  
мощьюД 20. Пол  
гаетсяЛ 41. Сту  
приспосП 17. Ис  
пуляции

Л 41. Зве

П 16. Хва  
ложку

П 30. Пал

Д 35. Дер  
сает. Ч  
берет тД 33. Воз  
сенияП 33. Под  
куб АД 34. Ма  
кой СЛ 42. Кла  
А +П 40. Кла  
приказа

Д 36. Вы

П 20. Под  
ложкой



Сравнительная таблица развития Давида Н. (9 мес.), Оскара С. (12 мес.) и Веньямина Д. (18 мес.)  
9-месячная схема

Данные развития	О ц е н к а			Совпа- дение *
	Давид Н. 9 мес.	Оскар С. 12 мес.	Веньямин Д. 18 мес.	
Д 14. Сидит без посторонней помощи С . . . . .	С	С	С	*
Д 25. Делает ступательные движения В . . . . .	В	В	В	—
Д 15. Стоит с посторонней помощью А . . . . .	А	А	А	—
Д 23. Ходит с посторонней помощью А . . . . .	А	А	А	*
Д 20. Ползает или передвигается А . . . . .	А	А	А	—
Л 41. Стучит по столу (быстрое приспособление) . . . . .	В	В	В	*
П 17. Исследовательские манипуляции с ложкой . . . . .	В	В	В	*
Л 41. Звенит ложкой С . . . . .	С	С	С	*
П 16. Хватает непосредственно ложку С; веревку В . . . . .	С	СВ	С	*
П 30. Падающая ложка: ищет С	С	С	С	*
Д 35. Держит два куба С; бросает, чтобы взять третий В; берет третий А . . . . .	В	В	В	—
Д 33. Воздерживается от поднесения руки ко рту В + . . . . .	А	А	А	*
П 33. Поднимает куб С; берет куб А . . . . .	В +	В +	В +	—
Д 34. Манипуляции одной рукой С . . . . .	А	С	С	—
Л 42. Кладет куб в чашку (играя) А + . . . . .	С	С	С	*
П 40. Кладет куб в чашку (по приказанию) А + . . . . .	А +	А +	А +	*
Д 36. Вынимает куб из чашки А	—	А +	А +	—
П 20. Подражательно помещивает ложкой в чашке А . . . . .	—	А	А	—



Данные развития	О ц е н к а			Совпа- дение *
	Давид Н. 9 мес.	Оскар С. 12 мес.	Венъямин Д. 18 мес.	
Д 40. Марают карандашом по- дражительно А + . . . . .	А +	А +	А +	*
П 32. Разворачивает куб А + .	А +	А +	А +	*
П 18. Целесообразная реакция на бумагу В . . . . .	В	—	В	—
Д 32. Берет шарик С; пальца- ми В . . . . .	В	В	СВ	—
П 15. Подвешенный предмет: хва- тает над головой С; тянет вниз В; смотрит на веревку А; настойчиво хватает В . . . . .	С В В	С В В	С В В	* * *
П 21. Звонит в колокольчик А .	А	А	А	—
Л 13. Реагирует на изображение в зеркале В + . . . . .	В +	А	—	—
Р 10. «Папа», «мама» или равно- значные В . . . . .	В	В	В	—
Р 11. Другое слово А; два А +	А	А	А	*
Р 20. Приспосабливается к сло- вам В + . . . . .	—	—	—	—
Л 14. Машет «до свидания» В +; говорит «до свидания» А + .	В +	В +	В +	—

возрасте. Классифицируя детей по скорости развития или достигнутому уровню в данный момент, мы видим, что Оскар С. занимает промежуточное положение между Венъямином Д. и Давидом Н. (рис. 164—194).

Оскар С. был подвергнут исследованиям в 9, 12 и 18 месяцев. В первом случае он обнаружил уровень развития 6 месяцев, а во втором — 9 месяцев со знаком минус. Мы имеем довольно полные фотографические снимки этого «улучшения». Две серии карточек составлены параллельно, так что можно сравнить его собственные два возраста. Его уровень развития в девять месяцев соответствовал нормальному шестимесячному; уровень в 12 месяцев — нормальным девяти. Он снят в тождественных положениях, и читатель может сам, сделать надлежащее сравнение. В трех случаях для сравнения мы привели также изображения Оскара С.

в возрасте 18  
вал нормаль  
Оскар—о  
в прогнозе.  
в возрасте  
симметрично  
схеме двена  
требовательн  
уровня и по  
Лишь в неск  
ответы показ

На стр. 7  
вида Н., Ос  
ственно, 9,  
отрицательн  
ковы. Неуда

Можно с  
роший резул  
какой отста  
9 месяцев.

Скептики  
случиться, ч  
упущенное?

может ли сл

Давида Н. со

считать, что

уместны. Но

мы должны з

проявляли д

ний развити

Остается

допустить,

гическую пр

дать точный

вают, что,

дольше, чем

ные дети в

тельный пер

низшего по



в возрасте 18 месяцев, когда он по своему развитию соответствовал нормальным 12 месяцам.

Оскар — очаровательный ребенок, и мы будем очень осторожны в прогнозе. Что мы не были несправедливы к нему, отнеся его в возрасте 12 месяцев к девятимесячному уровню, видно из симметричности и совпадения его отрицательных реакций по схеме двенадцатимесячного уровня. Чтобы не быть слишком требовательными к нему, мы применили к нему схему этого уровня и получили почти сплошной отрицательный результат. Лишь в нескольких случаях он справился с задачей. Неудачные ответы показаны жирным шрифтом на прилагаемой таблице.

На стр. 282 приводится сравнительная таблица развития Давида Н., Оскара С. и Веньямина Д., когда им было, соответственно, 9, 12 и 18 месяцев. Их реакции — положительные и отрицательные — по схеме девятимесячного уровня почти одинаковы. Неудачи отмечены жирным шрифтом.

Можно сказать, что все три мальчика дают относительно хороший результат по этой схеме, но Давид не обнаруживает никакой отсталости, Оскар отстал на 3 месяца, а Веньямин — на 9 месяцев.

Скептики или чрезмерные оптимисты спросят: не может ли случиться, что Веньямин Д. и Оскар С. со временем наверстают упущенное? Но с таким же правом можно было бы спросить: не может ли случиться, что нынешнее вполне нормальное развитие Давида Н. со временем ухудшится и станет ненормальным? Если считать, что течение развития — каприз судьбы, то эти вопросы уместны. Но если течение развития следует известному закону, то мы должны заключить, что скорость развития, которую эти дети проявляли до сих пор, показательна для скорости и для отношений развития, которые будут присущи всей поре их детства.

Остается коснуться вскользь еще одного вопроса: нельзя ли допустить, что у этих детей детство имеет различную хронологическую продолжительность? На этот вопрос, конечно, трудно дать точный ответ. Наблюдения над физическим ростом показывают, что, вообще говоря, нормальные дети растут больше и дольше, чем дефективные. Согласно данным статистики, дефективные дети высшего порядка имеют несколько более продолжительный период физического роста, нежели дефективные субъекты низшего порядка, но временные различия в продолжительности





Рис. 130—137. Венямин Д. в 9 месяцев. Рис. 138—149. Венямин Д. в 12 месяцев.

IX  
150—153  
Рис. 164—





150



151



152



153



154



155



156



157



158



159



160



161



162



163



IX

164



XII

165



XVIII

166



IX

167



XII

168



IX

169



XII

170

Рис. 150—153. Венъямин Д. в 12 месяцев. Рис. 154—163. Венъямин Д. в 18 месяцев.  
Рис. 164—170. Оскар С. в 9, 12 и 18 месяцев. Римские цифры обозначают возраст.





Рис. 171—178. Оскар С. в 9, 12 и 18 месяцев. Рис. 179—190. Оскар С. в 9 и 12 месяцев.

Рис.  
период  
шении  
жение  
не бу  
развит  
глубо  
в случ  
сумма  
расте  
Давид





Рис. 191—194. Оскар С. в 9 и 12 месяцев. Рис. 195—198. Давид Н. в 9 месяцев.

периодов детства далеко не так велики, как различия в отношении психического развития. Поэтому с известным приближением мы можем сказать, что длительность периода детства не будет особенно различной у всех трех детей. Но скорость развития в пределах этого периода роста будет различна, в силу глубоких различий в одаренности. Природе некуда торопиться в случае Венямина Д., потому что ему уготовлена меньшая сумма благ, чем его более счастливым сверстникам. Даже в возрасте восемнадцати месяцев эта разница весьма ощутительна. Давид Н. не только взобрался выше, но и быстрее двигался.



Ч А С

ДИАГНО



Ч А С Т Ь Ч Е Т В Е Р Т А Я

---

ДИАГНОСТИКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И  
НАБЛЮДЕНИЕ ЗА НИМ



НОР

Уровень раз-  
такой древности  
жны признать  
жением.

В библии с  
свой плод: снач  
Но и до эпохи  
вероятно, отлич  
ний. Весьма лю  
шенно необразо  
и об умственных  
чением о дефект  
нец!» или «Ведь

Нравы, тради  
санный закон спл  
в зависимости от  
ном признаке з  
тельной задачей  
возраста отражал

Несколько вре  
«учебных решени  
тнулся на очень  
умственном возра  
Д. Сеймура во  
Гинардса. Я прив

Какую степ  
ставляет слаб  
дает субъекта  
разуемое дея



## ГЛАВА XXIX.

### НОРМАТИВНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

Уровень развития — весьма старое понятие. Оно восходит к такой древности и так ясно для здравого смысла, что мы должны признать за ним известные права и относиться к нему с уважением.

В библии сказано, что всякий злак сам из себя приносит свой плод: сначала стебель, затем колос и, наконец, полное зерно. Но и до эпохи писаных норм здравый человеческий смысл, вероятно, отличал разные стадии зрелости и у детей и у растений. Весьма любопытно бывает слышать, как иной раз совершенно необразованная мать, которая никогда не слыхала о Бинэ и об умственных возрастах, предупреждает диагноз метким замечанием о дефективном ребенке: «Да ведь он еще совсем младенец!» или «Ведь он точно двухлетний ребенок!»

Нравы, традиции, религиозные обряды, обычное право и писанный закон сплошь и рядом определяют права и обязанности в зависимости от возраста. Эти определения покоятся на основном признаке зрелости развития, и было бы весьма поучительной задачей критически проследить, каким образом фактор возраста отражался в человеческих учреждениях.

Несколько времени тому назад, просматривая пыльные папки судебных решений по вопросам уголовной вменяемости, я наткнулся на очень интересное и четкое рассуждение на тему об умственном возрасте. Это было заключительное резюме судьи Д. Сеймура во время разбора дела по обвинению Гаррисона Ричардса. Я приведу несколько цитат.

Какую степень умственной неспособности составляет слабоумие (*dementia*) и насколько оно делает субъекта неответственным за уголовно наказуемое деяние?



Подсудимый обвинялся в поджоге амбара, и дело разбира-лось в 1873 г. перед судом присяжных под председательством судьи Д. Сеймура.

Защита была построена на том, что подсудимый не обладал достаточным умственным развитием, чтобы отвечать за совершен-ное деяние. Напутствие судьи присяжным было следующим:

«Факт совершения поджога подсудимым вы найдете, по всей вероятности, вполне установленным многочисленными доказатель-ствами. Главное ваше внимание обращали на вопрос, был ли этот акт совершен со злым умыслом; это, в свою очередь, зависит от другого вопроса, а именно, обладал ли подсудимый достаточными умственными способностями, чтобы мы могли приписывать ему этот злой умысел?

«Что он по своему интеллекту значительно ниже нормального уровня, это для нас всех очевидно. Это подтверждается прежде всего его наружностью и общим видом.

«О том же свидетельствует и его необыкновенное поведение во время пожара. Когда пламя стало пробиваться наружу, он выполз из-под горящего амбара на четвереньках, не имея на себе ничего, кроме рубахи и штанов. Погода была крайне холод-ная. Он оставался в таком одеянии около получаса, тупо глядя на огонь, пока его не увели в дом. Все это имело место среди бела дня...

«Его нельзя назвать идиотом, и он не имеет вида помешан-ного. Он страдает скорее недостатком ума, чем расстройством его или бредовыми идеями, и вопрос заключается в том, дает ли нам этот недостаток ума право освободить его от ответствен-ности на основании закона об одержимых «безумием».

«Решение этого вопроса сопряжено с затруднениями. Наше знание о свойствах нашего собственного ума несовершенно; наше знание об умственном состоянии другого лица еще более неполно...

«Наше главное затруднение проистекает от недостатка точной меры для определения умственных способностей. Выдающиеся судьи и ученые комментаторы пытались установить правила и спо-собы испытания для руководства при процессах подобного рода, но по тщательном рассмотрении эти правила и испытания ока-зываются несовершенными и несостоятельными...

«Это побуждает меня сослаться на правило, усвоенное выда-ющимся английским судьей, лордом Гейлем. Он рассуждал,

что так ка  
невменяем  
вменяемым  
обыкновен

«Если  
имеющим  
детель со  
стоит ниже  
гентных  
знают мно  
стоят выше

«Я скл  
Гейля, н  
сказать.

«Во-пер  
нюдь не  
двух чело  
уме четыр  
еще то за  
между здо  
ребенка и  
взрослого  
общих соп  
о последст

«Еще с  
в виду, за  
четырнадц  
тем не ме  
надцатью  
своему ин  
Поэтому,  
за мерило  
стливыми  
скромной

«И пос  
могу дать  
об умствен  
вашему зд  
мый такое



что так как дети, не достигшие 14 лет, безусловно признаются невменяемыми, то и недоразвитые субъекты не должны считаться вменяемыми, если они по своему интеллекту не достигают уровня обыкновенного подростка этого возраста.

«Если мы примем такой критерий, то подсудимый, согласно имеющимся доказательствам, подлежит оправданию. Главный свидетель со стороны обвинения утверждал, что он по своему уму стоит ниже десятилетнего ребенка, а несколько весьма интеллигентных свидетелей со стороны защиты удостоверили, что они знают много шестилетних ребят, которые по своему рассудку стоят выше подсудимого.

«Я склонен рекомендовать вашему вниманию правило судьи Гейля, но не без оговорок, о которых считаю нужным вам сказать.

«Во-первых, этот способ, как и все другие мне известные, отнюдь не может считаться совершенным. Вероятно, не найдется двух человек, которые имели бы одинаковое представление об уме четырнадцатилетних детей. Но помимо того, здесь имеется еще то затруднение, что нельзя проводить детальное сравнение между здоровым, уравновешенным, хотя еще не зрелым умом ребенка и нездоровым, ненормальным, уродливым интеллектом взрослого слабоумного. Сравнение не может идти далее самых общих сопоставлений между их представлениями о добре и зле, о последствиях и результатах.

«Еще одно соображение, которое также необходимо иметь в виду, заключается в том, что хотя в наше время лица моложе четырнадцати лет редко подвергаются уголовному преследованию, тем не менее, по нашему закону, дети между семью и четырнадцатью годами могут быть объектами наказания, если они по своему интеллекту могут сознательно совершать преступления. Поэтому, применяя правило судьи Гейля, мы должны брать за мерилло не такого ребенка, который располагал особенно счастливыми условиями воспитания, а обыкновенного ребенка, из скромной среды и самого ординарного воспитания.

«И после всего этого, господа присяжные, вы видите, что я не могу дать вам никакого определенного мерилла для суждения об умственных способностях подсудимого. Все надо предоставить вашему здравому смыслу. Вы спросите себя, имеет ли подсудимый такое познание добра и зла, такое понимание последствий



и результатов своего деяния, чтобы быть надлежащим объектом наказания. Почти все свидетели высказывали свои суждения по этому поводу. Но значение этих суждений зависит от тех фактов, которые имелись свидетелями в виду. Вы имеете то преимущество, что можете сравнить между собою все сообщенные здесь факты относительно умственного состояния подсудимого. Вы внимательно рассмотрите эти факты. История жизни подсудимого также имеет свое значение. С самых ранних лет он находился в убежищах для бесприютных детей; он всегда находился под влиянием принуждения. В самых простых случаях жизни он подчинялся чужой воле. Очевидно, ему крайне редко приходилось руководствоваться собственным свободным выбором и суждением. И когда он был предоставлен самому себе, он, повидимому, всегда поступал без всякого предвидения, под давлением непосредственных нужд и импульсов.

«Если вы оправдаете подсудимого на основании недостатка умственных способностей, вы упомянете об этом в вашем вердикте, для того чтобы он получил защиту нашего законодательства и был помещен в приют, где о нем будут заботиться и в то же время содержать под таким присмотром, чтобы он не мог вновь причинить вред имуществу или жизни своих ближних.

Присяжные признали подсудимого невиновным, указавши в своем вердикте, что оправдание обусловлено недостатком умственных способностей.

Этот интересный документ доказывает, — если такое доказательство нужно, — что идея умственного возраста возникла раньше Бинэ и его учения. Заслуга Бинэ заключается в том, что он взял готовую идею, уже созданную здравым смыслом (и законодательством), и уточнил ее для научного применения. Он создал метод, а не идею.

Задача клинической психологии — помочь здравому смыслу, но не заменить его совершенно. Если бы теперь присяжные заседатели вынесли по аналогичному делу обвинительный вердикт, суд все-таки и теперь должен был бы примириться со «здравым смыслом» присяжных. Психометрия еще не достигла той степени совершенства и той широты применения, чтобы ею можно было руководиться безоговорочно.

Если бы психометрические определения, включая возрасты и коэффициенты интеллекта, не были столь подвержены злоупотре-

треблениям  
численные  
ство и ле  
признания  
нелишним  
психически

Мало ес  
автоматичес  
которые да  
и в медицин  
быть взвеш  
купности. Д  
есть такой  
ние врача  
опровергает  
гнозах, то  
диагностики

По всем  
собою психом  
психология —  
путем измер  
определение  
вать челове

1) Я могу  
торый хорошо  
коэффициентов д  
дениям и т. п.  
метрическую кл  
тая 70. Предпо  
ствительных раз  
тельности, с пос  
ственный уровень  
была более ода  
учреждения для  
ася 69 не могла  
Не говоря уже с  
было совершенно  
такого диагности  
вистративных ме



треблениям, то всякие ограничения были бы излишни. Но эти численные показатели фактически вошли в наше законодательство и легли в основу административной практики касательно признания и признания слабоумных. По этой причине я считаю излишним подчеркнуть, что существует большая разница между психическим измерением и психическим диагнозом<sup>1)</sup>.

Мало есть диагностических методов, которые бы действовали автоматически. Есть, например, анализы крови и кардиограммы, которые дают немедленное и точное определение болезни, но и в медицинской диагностике существует правило, что должны быть взвешены и истолкованы все клинические данные в совокупности. Даже в области сифилидологии, где к услугам врача есть такой тонкий метод, как реакция Вассермана, заключение врача иногда не только видоизменяет, но и совершенно опровергает эту пробу. Если так бывает при соматических диагнозах, то это должно быть справедливо и для психической диагностики. А при современном уровне психометрической техники это должно быть вдвойне справедливо.

По всем этим причинам мы должны строго различать между собою психометрическое и клиническое исследования. Клиническая психология — это вид прикладной психологии, которая пытается путем измерения, анализа и наблюдения сделать правильное определение умственной структуры субъекта. Ее цель — истолковать человеческое поведение и определить его границы и воз-

<sup>1)</sup> Я могу привести один пример, который встретился мне недавно и который хорошо иллюстрирует все трудности и невыгоды точных психических коэффициентов для распределения испытуемых по специальным классам, учреждениям и т. п. Две необеспеченные девочки-сестры были доставлены в психометрическую клинику для исследования; одна получила коэффициент 69, а другая 70. Предположить, что разница в одну единицу свидетельствовала о действительных различиях между ними, было бы, конечно, абсурдом. В действительности, с поставив все данные, личные черты, умственные свойства и умственный уровень, следовало признать, что девочка с низшим коэффициентом была более одаренной. Тем не менее при точном соблюдении правил того учреждения для необеспеченных детей, которое имелось в виду, девочка с баллом 69 не могла быть принята, тогда как ее сестра подлежала принятию. Не говоря уже о том, что невозможно было различать сестер, это различие было совершенно нелепо. Вот почему психометрические коэффициенты не имеют такого диагностического значения, чтобы класть их в основу каких-либо административных мероприятий.



возможности в таких практических вопросах, которые требуют ответственного диагноза и известной степени предсказания.

Как только в психологической процедуре выдвигается элемент ответственной диагностики, психическое измерение, как таковое, отступает на второй план. Психометрия дает только отправные точки для анализа или намечает канву для составления картины. Клинический или диагностический методы требуют не только точного измерения, но и творческого истолкования. Вот почему компетентный психолог-клиницист должен накопить из первых рук большое количество опытного материала в отношении как средних, так и исключительных объектов. Он должен построить из этого опыта рабочие идеи, которыми он мог бы манипулировать в каждом случае и в каждой его частности. В случаях, требующих дифференциального диагноза, он может анализировать только тогда, когда у него есть жизненные образцы для применения к данному случаю в целях сравнения. Эти жизненные сравнительные образцы не могут быть составлены из измерений разных случаев, а должны быть конечным продуктом накопленного им опыта.

Психоклиническая диагностика нуждается в сравнительном нормативном методе. Термин «нормативный» в данном случае обозначает тот тип психологии, который систематически вырабатывает объективные стандарты и описательные формулировки для сравнительной оценки умственных способностей и возможностей. Клиническая психология может быть определена как применение психологических норм к изучаемым случаям развития или поведения. Нормативность и является чертой различия между клинической психологией и психиатрией. Этот термин также оттеняет различие между чисто психометрической процедурой и сравнительной, дифференциальной диагностикой. Нормативная психология стремится быть объективной, систематической и логичной, но не ограничивается математически точными приемами.

Статистическое уточнение и измерение никогда не могут быть излишни, но применение их на практике может быть преждевременным. Это особенно верно по отношению к клинической психологии младенческого возраста.

В современной, еще не совсем зрелой, стадии прикладной психологии мы должны восполнять психометрическую процедуру бо-

лее широкой по  
при изучении л  
ные для вырабо  
открытий особен  
треты на языке  
ний реакций ре  
ненные положен  
личности необхо  
ходимы для кли  
он не может да  
если у него нет

В настоящей п  
схем развития,  
развития. Сре  
таблицу, составл  
в предыдущих от  
наки расположен  
Каждый призна  
и численным обо  
тив каждого при  
ющая частоту н  
тивных детей со  
от 1 до 20%, А  
85%; С от 85 до  
средний или об  
ное развитие; С  
альной оценки, э  
соб применения  
В число табл  
денца. Она не  
обычная буквен  
приблизительные  
— недели, а  
применяться для  
моложе трех мес.



лее широкой нормативной процедурой. Это в особенности важно при изучении личности. Мы должны старательно накапливать данные для выработки нормативных портретов личности. Впредь до открытий особенной важности, мы должны рисовать эти портреты на языке здравого смысла, избегая технических описаний реакций ребенка на обычные домашние и социальные жизненные положения. Эти описательные формулировки развития личности необходимы для клинического исследования. Они необходимы для клинициста-психолога детского возраста, потому что он не может дать правильной оценки умственного развития, если у него нет образцов, взятых из жизни.

### ГЛАВА XXX.

### СХЕМЫ РАЗВИТИЯ.

В настоящей главе собраны в последовательном порядке десять схем развития, которые могут составить диагноз хода развития. Среднее число признаков, включенных в каждую таблицу, составляет 35. Все эти признаки подробно описаны в предыдущих отделах, трактующих о нормах и методике. Признаки расположены в порядке, который облегчает пользование ими. Каждый признак сопровождается соответственным алфавитным и численным обозначением для классификации. Кроме того против каждого признака проставлена буквенная оценка, определяющая частоту наблюдения данного признака в группе нормативных детей соответственного возраста. А  $+$  обозначает частоту от 1 до 20%, А от 20 до 50%; В  $+$  от 50 до 65%; В от 65 до 85%; С от 85 до 100%. В общем, следовательно, В обозначает средний или обычный признак; А указывает на преждевременное развитие; С не имеет большого значения для дифференциальной оценки, за исключением случаев отсталости. Общий способ применения таблиц будет указан подробнее в главе XXXIV.

В число таблиц включена таблица для новорожденного младенца. Она не является строго нормативной схемой, и потому обычная буквенная оценка опущена. При этом указаны лишь приблизительные даты рождения, причем «д» обозначает дни, «н» — недели, а «м» — месяцы. Эта специальная таблица может применяться для характеристики состояния развития ребенка моложе трех месяцев. Главная ее цель — более детальное наблю-



дение и запись в случаях отсталости, когда ребенок стоит значительно ниже уровня таблицы четырехмесячного возраста.

Во всех формулярах мы оставляем место не только для буквенных оценок, но и сохраняем широкую графу для описательных вставок и примечаний. Эта графа должна постоянно применяться не только для занесения индивидуальных черт, выражаемых прилагательными, но и для записи конкретных деталей или эпизодов поведения. Все записи или, по крайней мере, отметки должны делаться во время или сейчас после исследования. Никогда не следует этого откладывать.

Нами принято за правило отмечать как положительные, так и отрицательные результаты. Отрицательные результаты указываются окаймлением соответственной буквы кружком. Из типографских соображений, на примерах, приведенных на стр. 282—283, эти отрицательные результаты указаны жирным шрифтом. Окончательная оценка каждого случая выводится по обзору всех данных, в связи со сравнительными и объяснительными материалами. Общая оценка уровня развития выражается в возрастном мериле, с добавлением, в случае надобности, знаков плюса или минуса. «Низкий 9 месяцев» — обозначает низкий средний уровень. «Высокий 9 месяцев» — обозначает высокий средний уровень. «Ниже 9 месяцев» — замедленное или более низкое развитие. «Выше 9 месяцев» — ускоренное или более высокое. Но к этим голым обозначениям необходимо добавлять описательную формулировку. Общая оценка должна основываться на взвешивании всей совокупности индивидуальных оценок. Всегда надо стремиться к клиническому анализу. Общая оценка не должна представлять собою простого подсчета данных.

Здесь уместно будет предупредить читателя, незнакомого с этим делом специально, но желающего применить схемы на практике, что их легко истолковать ошибочно. Различие в две недели или месяц может составить большую разницу в картине в течение первого года или двух, в особенности в области речи. Запоздание в ходьбе может быть следствием рахита, а не отсталости умственного развития. Легкость речи не всегда предвещает хорошие способности. Некоторые дети развиваются скачками. Есть много индивидуальных различий. Оценка умственного развития детей изобилует теми же ошибками, в какие часто впадают профаны при оценке состояния питания.

№ 1684	
Имя	
Венья-мин Д	
Развит. А+	
Уров. А	
18 В+	
(Мес) В	
С	
А+	
А	
12 В+	
В	
С	
А+	
А	
9 В+	
В	
С	
А+	
А	
6 В+	
В	
С	
А+	
А	
6 В+	
В	
С	
А+	
А	
4 В+	
(Мес) В	
С	
Рис. 199	
Отсутстви	
ей. На	
каждой р	
ной скла	



№ 1684 Имя Венья- мин Д.	Д Двигат.	Р Речь.	П Приспособительное поведение.	Л-С Лично- социальное	Оценка умствен- ного развития (4,4+4-итд)
Развит. А+	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	1 2 3 4 5	Рост 35 Вес 26
Уров. А					
[18] В+					Д 12 Р 12 П 12 Л-С 12+
(Мес) В	•	Х	•		
С					
А+					
А	Х		•	• •	
[12] В+			Х •	•	
В	• •	• •	• • •		Возр 24 мес Дата 6/10/24
С	•		• •		
А+					Рост Вес
А					
[12] В+					Д 9- Р 9 П 9 Л-С 9+
В					
С					
А+			Х Х	Х	
А	• Х Х		Х Х Х		
[9] В+	•				
В	Х Х	•	• •	•	Возр 18 мес Дата 12/20/23
С	• •		• •	• •	
А+					Рост Вес
А					
[9] В+					Д 6 Р ? П 6 Л-С 6
В					
С					
А+	Х •		Х	•	
А	Х Х		•		
[6] В+	• •		Х	Х •	Возр 12 мес Дата 6/6/23
В	Х •		• •		
С	• •		•		
А+					Рост 23 см Вес 9 ф
А					
[6] В+					Д 4 Р 4? П 4 Л-С 4
В					
С					
А+	Х		Х	•	
А	• Х		Х		
[4] В+			•	•	Возр 9 мес Дата 3/4/22
(Мес) В	• • •	•	• •	•	
С	Х •		•		

Рис. 199. Карточка четырех последовательных исследований Веньямина Д. Отсутствие известных умственных проявлений отмечено крестом; наличие — точкой. На практике может быть отмечен вместо этого соответственный номер каждой реакции. Эта форма может быть отпечатана как левая страница двойной складной карточки, причем задняя сторона страницы может употребляться для пояснений и анализа.



## Новорожденный младенец

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Да	Когда начал шевелиться (указать, за сколько недель до рождения).	Пв	Ощупью ищет при потере соска.
Дб	Сон — (указать, когда и сколько часов).	Пг	Фиксирует предметы глазами (2 н.).
Дв	Сужение и расширение зрачков (1 д.).	Пд	Подносит руку ко рту (1 н.).
Дг	Реакции на раздражения вкуса, обоняния, осязания (1 д.).	Пе	Делает защитное движение рукою.
Дд	Мигает при прикосновении к ресницам (1 д.).	Пж	Следит за двигающимся источником света (1 м.).
Де	Дыхательные рефлексы: кашель, чихание, зевота (1 д.).	Пз	Задержка двигательных рефлексов при тактильном раздражении (1 м.).
Дж	Поднимает голову при укладывании ничком (1 н.).	Пн	Реакции узнавания (матери, бутылочки и т. д.) (1—2 м.).
Дз	Сжимает губы при прикосновении (1 н.).	Пк	Специфические условные рефлексы.
Ди	Потягивается (1 н.).	Ла	Бессознательная игра (пальцами, руками).
Дк	Рефлекторное раздвигание пальцев ноги (2 н.).	Лб	Вздрагивает при поднятии одеяла.
Ра	Плач: голод, боль, желание спать, ощущение мокроты — взятие на руки (1 н.), слезы (1 н.).	Лв	Вздрагивает при громком звуке (1 н.).
Рб	Вокализация: «а» (1 м.), «и», «у» (3 м.).	Лг	Успокаивается голосом (1 н.).
Рв	Слушает голос, музыку (1 м.).	Лд	Успокаивается лаской (1 м.).
Рг	Жесты отрицания, отсутствия предмета, боль.	Ле	Успокаивается при взятии на руки (2 н.).
Рд	Улыбается (2 м.).	Лж	Привычки сна.
Ре	Улыбка приветия (социальный стимул) (3 м.).	Лз	Привычки еды.
Рж	Эмоциональные реакции лицевых мышц (1—2 м.).	Ли	Реакция на купанье.
Па	Мигает при звуке.	Лк	Реакция на одевание и раздевание.
Пб	Отворачивает или поднимает голову при насильственном удерживании; отворачивает голову от яркого света.		



## Четырехмесячный уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Л 11	Избирательное внимание к лицам В.	Д 33	Подносит руку ко рту С.
Д 11	Держит голову прямо С.	П 15	Реакция на качающееся кольцо С; смыкает руки, чтобы поймать его А.
Д 10	Противится давлению на голову В.	П 12	Реакция на наложение бумаги на лицо С; защитное движение рукою А.
Д 13	Удерживает спину отвесно С.	Л 12	Подготовительное приспособление к движению В.
Д 14	Пытается сесть С; сидит с поддержкой А.	Л 40	Громко смеется В.
Д 12	Поднимает голову при укладывании ничком С; грудь В.	Л 41	Играет руками С; чешет В; играет предметами В +.
Д 20	Реакция ползания С; переворачивается с бока на спину С; со спины на живот А.	Л 10	Подготавливается к кормлению С; узнает С.
Д 24	Толкает ногами С.	Л 40	Радуется купанью С.
Р 10	Вокализация В.	Д 23	Толкается ногами в ванне С; бьет руками по воде А.
П 10	Следит за движущимися людьми С; за блюдцем В.	Л 42	Музыка: слушает С; перестает плакать А.
П 11	Мигает при звуке С; при замахивании рукою В; при движении карандаша А +.		
Л 42	Поворачивает голову на голос С; на звонок А.		
Д 32	Хватает рукой край стола В.		
П 13	Смотрит на ложку В +.		
П 16	Тянется за ложкой А +.		
П 13	Смотрит на куб А.		
Д 31	Хватает пальцами куб С; поднимает куб А +.		
Д 30	Противится отнятию палочки С.		
Д 31	Частичное противостояние большого пальца С, полное А.		



## Шестимесячный уровень

ДАнные РАЗВИТИЯ		ДАнные РАЗВИТИЯ	
Д 10	Держит голову прямо С.	П 15	Качающееся кольцо: смыкает руки С; хватает В; над головой В +; настойчиво тянется А.
Д 15	Сидит при легкой поддержке В +; без поддержки А +.	Д 31	Преимущественная работа одной руки А +.
Д 22	Переворачивается со спины на живот В.	П 18	Бумага: комкает В; целесообразная реакция А.
Д 20	Ползает или передвигается А +.	Л 13	Реакция на изображение в зеркале А.
Д 25	Делает поступательные движения А.	Л 11	Узнает людей В.
Л 11	Различает знакомых от незнакомых В.	Л 40	Радует, когда с ним играют В +.
Д 32	Хватает рукой край стола С.	Л 41	Играет предметами С.
Л 41	Ударяет по столу В.	Д 23	Плещется в ванне В.
П 17	Манипулирует с ложкой, чашкой, блюдцем В; исследовательские движения А.	Л 41	Бросает предметы, чтобы слышать шум А.
Л 41	Стучит ложкой В.	Л 42	Реакция на музыку: перестает плакать В; воркует А; улыбается, смеется В +.
П 16	Достает ложку В.	Л 30	Берет бутылку в рот и изо рта А.
Д 34	Задерживает движение головы и второй руки А; манипулирует одной рукой А.	Р 10	Говорит «мама», «дядя» или тому подобные слова А +.
П 11	Мигает при движении карандаша В.		
Л 42	Поворачивает голову на звонок В.		
П 13	Смотрит на куб С; смотрит на шарик В +.		
Д 32	Хватает шарик всей рукой А; берет пальцами А +.		
Д 32	Берет куб В.		
П 31	Поднимает перевернутую чашку В; достает куб А +.		
П 30	Падение предметов: сознает В; смотрит на них А.		
Д 35	Держит два куба В; роняет один, чтобы взять третий В +.		
Д 36	Выпускает предметы: бросает на пол А; опускает в чашку (подражательно) А +.		

ДАнные РАЗВИТИЯ	
Д 11	Сидит б. мощи С.
Д 25	Делает жения В.
Д 15	Стоит мощью А.
Д 26	Ходит мощью А.
Д 20	Ползает ся А.
Л 41	Ударяет приспособ
П 17	Манипу прочее В.
Л 41	Звонит
П 16	Отчетли веревку В.
П 30	Упавша
Д 35	Держит няет, что берет тре
Д 33	Удержив ния руки
П 31	Подним шку С; д
Д 31	Манипу кой С.
Л 12	Кладет ет) А +
П 40	Кладет приказан
Д 36	Выбр чашки



## Девятимесячный уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Д 11	Сидит без посторонней помощи С.	П 20	Звенит ложкой в чашке (подражательно) А.
Д 25	Делает ступательные движения В.	Д 40	Пишет каракули (подражательно) А +.
Д 15	Стоит с посторонней помощью А.	П 32	Разворачивает куб А +.
Д 26	Ходит с посторонней помощью А.	П 18	Целесообразная реакция с бумагой В.
Д 20	Ползает или передвигается А.	Д 32	Достает шарик С; берет его пальцами В.
Л 11	Ударяет по столу (быстрое приспособление) В.	П 15	Качающееся кольцо: хватает над головой С; тянет вниз В; смотрит на шаурок А; настойчиво тянется В.
П 17	Манипуляции с ложкой и прочее В.	П 21	Звонит в звонок А.
Л 41	Звенит ложкой С.	Л 13	Реакция на изображение в зеркале В +; играет А.
П 16	Отчетливо достает ложку С; веревку В.	Р 10	Слова «мама», «дядя» или им подобные В.
П 30	Упавшая ложка: ищет ее С.	Р 11	Еще одно слово А; еще два слова А +.
Д 35	Держит два кубика С; ро- пает, чтобы взять третий В; берет третий А.	Р 20	Реакция на слова В +.
Д 33	Удерживается от поднесе- ния руки ко рту В +.	Л 14	Кивает при слове «до сви- дания» В; говорит «до свида- ния» А +.
П 31	Поднимает опрокинутую ча- шку С; достает куб А.	Л 40	Радует, когда с ним игра- ют С; сам играет «ку-ку», «ладошки» В +.
Д 34	Манипулирует одной ру- кой С.	Л 30	Берет бутылку в рот.
Л 42	Кладет куб в чашку (игра- ет) А +.	Л 42	Реакция на музыку: тан- цует В; воркует В +.
П 40	Кладет куб в чашку (по приказанию) А +.		
Д 36	Выбрасывает куб из чашки (подражательно) А.		



## Двенадцатимесячный уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Д 15	Стоит с чужою помощью С; самостоятельно А.		Подбирает дробь: кладет в бутылку (по приказанию), то же подражательно; вынимает (подражательно).
Д 25	Делает ступательные движения С.	П 21	Звонит в звонок (подражательно) В.
Д 26	Ходит с чужою помощью В; самостоятельно А.	П 22	Ударяет по резиновой пищалке А.
Д 20	Может ползать С; взбираться наверх В +.	П 21	Стучит ложечкой в чашке (подражательно) В.
Р 11	Говорит три слова С; четыре В; пять А +.	П 50	Экспериментальный ящик: вкладывает палочку в отверстие В.
Л 41	Играет сознательно чашкой, ложкой, блюдцем С.	Д 34	Преимущественное употребление одной руки В.
Л 41	Играет кирпичиками В.	Л 43	Играет с изображением в зеркале В.
П 23	Строит башню из двух предметов В +; из трех А.	Л 14	Кивает «до свидания» В; говорит «до свидания» или «здравствуй» В +.
Д 35	Берет третий кубик, не ро- ния остальных В.	Л 43	Играет в «куку» или «ладошки» С.
Д 34	Удерживается от поднесения руки ко рту В.	Л 31	Просит предметы, стоящие на столе: указывая А; называя их А +.
П 31	Достает прикрытый кубик С.	Р 20	Реакция на слова С.
Л 41	Кладет кубик в чашку (играет) А.	Л 16	Воздерживается по приказанию В.
П 10	Кладет кубик в чашку (по приказанию) С.	Л 22	Контроль дефекации А +.
П 41	Кладет кубик в ящик, чашку или блюдце (по приказанию) А +.	Л 23	Контроль мочеиспускания А +.
Д 40	Чертит самопроизвольно А; подражательно В.	Л 35	Просится в уборную А +.
П 32	Разворачивает кубик В +.	Л 20	Пытается надеть башмаки В.
П 18	Целесообразная реакция с бумагой С.	Л 21	Употребляет ложку А.
П 15	К а ч а ю щ и й с я п р е д м е т: тянет вниз С; пользуется шнурком В.	Л 42	Реакция на музыку: вокализация В.
П 16	Достает шнурок В.		
П 52	Экспериментальный ящик: круг А; исполняет показанное В.		
Д 32	Достает шарик, берет его двумя пальцами С.		

Д 26	Хо
Д 20	Ва
Л 34	Вз
Р 11	Гов
Л 31	Пр
Р 14	Два
Л 41	А + .
П 23	Игр
П 24	Кир
Д 25	из тре
П 41	Стро
П 52	мост А
Д 32	Бере
П 27	Клад
Д 40	блюде
Д 41	Доск
Д 42	после п
П 50	А + ;
П 22	бирает
Д 36	Подби
	бутылку
	дражате
	из бутл
	Склад
	А + .
	Черт
	извольн
	Черт
	тельно В
	Черт
	тикальну
	тальную
	Экспер
	четыреху
	ударяе
	жательно
	Бросае



## Полугодовой уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Д 26	Ходит самостоятельно С.	Р 21	Картины: указывает на 1 предмет или 2 А; больше — А +.
Д 20	Взбирается по лестнице С.	Р 12	Называет одну картинку А; две А +.
Л 34	Взбирается на стул, чтобы достать предмет А.	Р 30	Рисунок I: называет один предмет А +.
Р 11	Говорит пять или шесть слов В.	П 60	Называет часы на 4 стадии А +.
Л 31	Просит предметы, стоящие на столе С; словами А.	Л 51	Показывает одну часть тела В; две или более А.
Р 14	Два или более слов вместе А +.	Р 40	Повторяет название вещей А.
Л 41	Играет чашкой и кубиками В.	Л 14	Говорит: «здравствуй», «спасибо» В.
П 23	Кирпичики: строит башню из трех С; из четырех А.	Л 16	Привычно подавляет некоторые акты В.
П 24	Строит по образцу В; строит мост А +.	Л 19	Рассматривает картинки В +.
Д 25	Берет четвертый кубик В.	Л 11	Слушает рассказы с картинками А.
П 41	Кладет кубик в чашку, на блюде В +; в ящик А.	Л 52	Считает до двух или трех А +; знает некоторые буквы А +.
П 52	Доска с гнездами: круг В +; после показа В; треугольник А +; после показа А; подбирает круг А.	Л 22	Контролирует отправления кишечника В; просится в уборную А.
Д 32	Подбирает дробь: кладет в бутылку (по приказанию) (подражательно); удаляет шарик из бутылки (подражательно).	Л 23	Контролирует отправления мочевого пузыря А.
П 27	Складывает бумагу один раз А +.	Л 35	Выполняет простые поручения В +.
Д 40	Чертит на бумаге самопроизвольно В; подражательно В.	Л 20	Надевает башмаки А +.
Д 41	Чертит штрих подражательно В; различает штрихи А.	Л 21	Хорошо управляется с ложкой В.
Д 42	Чертит подражательно вертикальную линию А; горизонтальную А +.		
П 50	Экспериментальный ящик: четырехугольник А.		
П 22	Ударяет по палочке подражательно В.		
Д 36	Бросает шар в ящик В.		



## Двухлетний уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Р 14	Произносит фразы В.	Р 12	Называет пять картинок В; девять А +.
Р 15	Употребляет местоимения, прошедшее время. множ. число А +.	Р 13	Называет пять знакомых предметов В.
Л 17	Рассказывает о переживаниях В.	П 50	Называет часы: на II стадии А +; на III А; на IV В.
Л 31	Просит вещь со стола, называя их В.	Л 53	Называет имя В; полное имя А; пол А.
	Играет кирпичиками.	Р 22	Предлоги: два В; три В +; четыре А +.
П 23	Строит башню из четырех кирпичиков В; больше В +.	Л 56	Употребляет названия цветов А; называет один цвет А +.
П 24	Строит мост А.	Л 45	Драматизирует подражательно В.
П 41	Кладет кубик в чашку, блюдо, ящик В.	Л 44	Слушает рассказы с картинками В.
П 70	Числа: отличает один от двух А.	Л 15	Выказывает привязанность В.
П 52	Доска с гнездами: ставит на место в течение минуты В; без ошибок А.	Л 22	Контролирует отправления кишечника С.
	Подбирает после перестановки: в течение минуты В +; без ошибок А +.	Л 23	Контролирует отправления пузыря В.
Д 32	Дробь в бутылке: (по приказанию) удаляет (подражательно).	Л 20	Надевает башмаки А.
П 27	Складывает бумагу один раз В; поперек А +.	Л 21	Хорошо управляется с ложкой С.
Д 43	Рисование: срисовывает круг А +.	Л 42	Просит спеть песню, называя ее В.
Д 42	Чертит (подражательно) вертикальную линию В; горизонтальную А; круг В +; крест А +.		
Р 21	Рисунки: указывает от пяти до семи В; больше В +.		



## Трехлетний уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
Р 14	Произносит фразы С.	П 53	Различает линии В.
Р 15	Употребляет местоимения, прошедшее время, множественное число В.	П 57	Подбирает 4 формы к 10 В; семь А.
	Играет кирпичиками.	П 54	Делает эстетическое сравнение А.
П 23	Строит башню более чем из четырех кирпичиков В.	Л 56	Называет один цвет В; два А.
П 24	Мост В.	П 55	Отличает вес А.
П 27	Складывает бумагу два раза В +; по диагонали А.	П 71	Сосчитывает четыре монеты А.
Д 43	Рисует: копирует круг В; крест А.	Л 53	Различает мужчин и женщин В +.
Д 42	Подражает льно: вертикальную линию С; горизонтальную В; круг С; крест В.	Р 42	Повторяет шесть слогов С.
Д 46	Чертит ромб А.	Р 22	Предлоги: три В; четыре А.
П 61	Составляет картинку I В; подгоняет В +.	П 42	Исполняет три приказания А.
П 62	Составляет картинку II А; подгоняет А +.	Л 52	Знает несколько букв или стишков А.
П 34	Извлекает мяч из ящика В.	Л 45	Играет: изображает кого-нибудь В.
П 63	Дополняет неполные фигуры: 2 из 5 А.	Л 44	Любит сказки В.
Д 45	Прикладывает карту ровно В.	Л 20	Надевает башмаки В +.
П 60	Называет часы на третьей карте В; на второй В +.	Л 35	Исполняет простые поручения (вне дома) А.
Р 12	Картинки: называет 7—9 В.	Л 38	Переходит через улицу один В +.
Р 31	Называет три предмета на картинке С; четыре А.	Л 36	Умеет обращаться с хрупкими предметами В.
Р 32	Одно или два описательных слова А +.	Л 26	Складывает игрушки В.
		Л 42	Узнает любимую мелодию В.



## Четырехлетний уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
П 25	Строит ворота по образцу А.	П 56	Выбирает 2 из трех смешанных картинок В.
П 25	Строит ворота подражательно В +.	Л 37	Противится внушению В.
П 70	Кладет два кубика в чашку В; три В +.	Р 44	Повторяет четыре цифры В; пять А +.
П 58	Постройка из четырех кирпичиков В.	Р 43	Повторяет 12 слогов В.
П 26	Строит лестницу по памяти А +.	Р 32	Употребляет одно описательное слово или больше В.
Д 47	Координация движений (тест с рыбкой) В.	П 43	Понимает два из трех вопросов В.
П 27	Складывает бумажку по диагонали В.	П 44	Понимает вопрос: о потере А; об улице А.
Д 43	Рисует: круг С; крест В; квадрат А; треугольник А.	П 45	Понимает два из шести вопросов А +.
Д 46	Обводит ромб В; крест В +.	П 42	Исполняет три приказа В +.
Л 46	Рисует человека (голову, ноги) А.	Л 56	Называет два цвета В +; четыре А.
П 66	Узнает неоконченный рисунок человека В.	П 54	Делает эстетическое сравнение А.
П 67	Дорисовывает три части В; пять А.	Р 16	Определяет предметы по употреблению А.
П 65	Составление ромба А.	Л 51	Различает правую и левую сторону А +.
П 64	Складывает разрезную картинку В.	Л 51	Называет монеты А +.
П 57	Подбирает семь фигур В.	Л 54	Знает, что деньги употребляются для покупки С.
П 63	Накладывает две фигуры В; три В +; четыре А.	Л 47	Употребляет конструктивно строительный материал В и А.
П 68	Называет недостающие части А.	Р 46	Недетское произношение А.
П 70	Считает до 4 В +; до 10 А; до 13 А +.	Л 36	Исполняет простые поручения (вне дома) В.
П 73	Решает задачи: одну А; две или три А +.	Л 45	Драматизирует конструктивно С.
П 72	Рисует один мыльный пузырь С; два А; три А +.	Л 25	Умывается сам В.
Р 23	Понимает значение четырех предлогов В +.	Л 21	Застегивает пуговицы В.
П 55	Различает тяжести В.	Л 20	Зашнуровывает сам ботинки В +.
		Л 21	Употребляет нож В +.
		Л 25	Чистит зубы В.



## Пятилетний уровень

ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ		ДАННЫЕ РАЗВИТИЯ	
П 25	Строит ворота В.	П 65	Дополняет прямоугольник В.
П 26	Строит лестницу по памяти В +.	Л 53	Называет возраст В.
Д 17	Координация движений (тест с рыбкой); четыре пробы В +; три В.	Л 51	Различает правую и левую стороны В +.
П 27	Складывает бумагу по диагонали С.	П 68	Называет недостающие части В +.
Д 43	Срисовывает квадрат С; треугольник В; диагональ В; шестиугольник А.	П 71	Считает десять монет В +; 13 А.
Д 46	Обводит крест, координируя движения С.	П 45	Понимает шесть вопросов В +.
П 35	Решает задачу с лабиринтом В.	Л 54	Называет четыре монеты А.
П 63	Накладывает три фигуры С; четыре-пять В; шесть В +; семь А; восемь А +.	Л 55	Различает утро, день, вечер В +.
Л 46	Драматизирующее рисование В.	П 74	Называет число пальцев А +.
Р 31	Истолковывает смешное В.	Р 33	Описывает картинку А +.
Л 37	Противится внушению 4 раза А; три раза В.	П 20	Завязывает бант А +.
Р 17	Знание слов по словарю 3 — 8 В; 8 — 12 А.	Р 36	Указывает различия А.
Р 41	Повторяет четыре цифры В; пять А.	Д 41	Срисовывает ромб чернилами А +.
П 55	Сравнивает тяжести В.	П 42	Исполняет три приказания В.
Л 56	Называет четыре цвета В.	Л 26	Аккуратно укладывает вещи в ящике В.
П 51	Делает эстетическое сравнение В.	Л 25	Умывается сам В.
Р 16	Определяет предметы по употреблению В.	Р 46	Недетское произношение В.
		Л 20	Зашнуровывает ботинки В.
		Л 47	Употребляет строительный материал по № 4 А; конструктивно В.



Во всех случаях, когда предполагается повторное исследование, результаты могут заноситься в особую форму последовательных записей, изображенную на рис. 199. Мы употребляем в этом случае сложенную пополам карточку, причем на задней чистой стороне записываем вкратце наши выводы, данные советы и те признаки, на которые желательно обратить внимание в дальнейшем. На рис. 199 изображена одна половина этой карточки. Записи начинаются с нижнего прямоугольника. Данные развития указываются соответственными номерами, причем положительные результаты обозначаются точками, а отрицательные — крестиками. Могут быть сделаны отдельные оценки для каждой из четырех групп реакций поведения.

Нужно заметить, что все схемы развития имеют почти одинаковую длину и что данные достаточно разнообразны, чтобы образовать из каждой схемы подвижную скалу. В случае надобности могут применяться смежные схемы.

С клинической точки зрения, диагностика умственного развития одинаково сложна на всех уровнях. Разумеется, нельзя ожидать, чтобы для исследования четырехлетнего ребенка нам приходилось затрачивать в двенадцать раз больше времени, чем для исследования четырехмесячного младенца. Мы должны быть готовы, в случае надобности, потратить одинаковое количество времени и труда для того и для другого. Наша клиническая процедура, по существу, одинакова для всех возрастов.

## ГЛАВА XXXI.

### НОРМАТИВНЫЕ СВОДКИ.

Эти сводки представляют собою сокращенные таблицы, характеризующие последовательный ход развития от 4 месяцев до 6 лет. Они могут служить для суммарного исследования. Признаки, включенные в эти схемы, слишком немногочисленны и просты, чтобы составить полную картину, но тем не менее они способны дать упрощенный, но ясный абрис, удовлетворяющий практическим клиническим целям. Они названы нормативными, потому что они должны служить основными нормами для ориентации.

Для удобства пользования они следуют усвоенному нами подразделению поведения на четыре рубрики: двигательную область.



речь, приспособительные реакции и лично-социальное поведение. Само собою разумеется, что в действительности не может быть такого обособления психических реакций, и личность представляет собою нераздельное целое. Но для клинического исследования такое разделение весьма удобно.

Нормативные сводки умышленно сделаны краткими. Но нужно помнить, что они тесно связаны между собою, и каждый уровень предполагает существование предшествовавшего. Нормативный трехлетний ребенок не только отвечает всем тем данным поведения, которые приведены в соответствующей сводке, но он прошел уже через все предыдущие стадии.

Для того чтобы эти голые перечни не производили ошибочного впечатления простоты и однообразия, мы присоединили к каждой сводке перечень индивидуальных черт и отклонений. Эти специфические детали вдохнут жизнь в отвлеченные нормативные картины и дадут надлежащее представление о психологической сложности и важности каждого возрастного уровня. Даже четырехмесячный ребенок может иметь свои индивидуальные особенности и идиосинкразии. Почти каждому ребенку может быть свойственна какая-либо особенная черта характера, какой-нибудь прием, привычка, сноровка, которые выражают его индивидуальность, а подчас могут служить симптомами дефекта, слабости или одаренности. Для дальнейшего развития ребенка некоторые из этих черт могут иметь важное значение с точки зрения умственной гигиены.

Нормативные сводки, как таковые, имеют двойное назначение. Прежде всего, они дают в сжатой табличной форме указания на различия между последовательными уровнями развития, в целях общей ориентации. Они дают таким образом исследователю основные точки опоры при изучении данного случая.

Во-вторых, можно надеяться, что они способны послужить надлежащей основой, на которой студент может выработать клинические критерии для психологии детского возраста. Одна из причин, почему мы иногда не можем сделать надлежащего употребления из нашего опыта, заключается в том, что мы не стараемся систематизировать его по основным узловым линиям.

Что неспециалисты могут извлечь пользу из нормативных сводок, недавно подтвердилось на примере небольшой группы студентов, окончивших курс. Им демонстрировалась хорошо упи-



танная, миловидная девочка. Никаких предварительных объяснений не было дано. Я просто принес ребенка и, посадив его к себе на колени, позволил ему играть по своему желанию с чашкой и кубиком. Оценки, данные ребенку, колебались в пределах от двух месяцев до двух лет! Я не сомневаюсь, что некоторые из студентов «интуитивно» оценили степень нормальности представленной им девочки, на основании наблюдаемого поведения.

Но суждение, основанное на нормативных данных, более достоверно, чем интуиция. Дело в том, что девочка была физически хорошо развита, по внешнему виду была вполне нормальной, но относительно ее умственного развития не могло быть сомнений. Ей было ровно девять месяцев, но по нормативной схеме она отвечала лишь шестимесячному возрасту. Она не подает никаких надежд на достижение нормального среднего уровня: ей суждено быть ниже нормального уровня; быть может она будет даже дефективной. Диагноз и прогноз одинаково зависят от надлежащего применения нормативных критериев.

Приводимые ниже нормативные сводки представляют до некоторой степени сокращенные схемы развития. Они могут поэтому служить для предварительной клинической ориентации и даже для грубой приближенной классификации в случаях умственной отсталости.

#### Четыре месяца.

##### Двигательная область.

Предпочитает лежать на спине.

Пытается приподняться, поднимая голову и плечи.

Может переворачиваться с бока на спину (или обратно).

Держит голову прямо, когда его носят на руках.

Поднимает голову, когда его кладут на живот.

Упирается ногами в пол, когда его держат.

##### Речь.

Воркует.

Улыбается.

Громко смеется.

Издает некоторые звуки.

##### Приспособительные реакции

Замечает крупные предметы.

Иногда замечает ложку на столе.

Хватается за край стола.

##### Лично-социальное поведение.

Обнаруживает избирательный интерес к одушевленным предметам.

Делает установочные движения, когда его поднимают.

Чужие лица, новые сцены, одиночество не производит особого впечатления.

Поворачивает голову на голос.

Играет руками.



### Шесть месяцев.

**Двигательная область.**  
Предпочитает сидеть при поддержке.  
Может перевернуться со спины на живот (или обратно).  
Пользуется руками, чтобы достать, схватить, сжать, звенеть, плескать.  
Противопоставляет большой палец, когда берет кубик.

#### Речь.

Воркует, слыша музыку.  
Произносит много слогов, произвольно издавая звуки.  
Часто смеется под влиянием зрительных и слуховых впечатлений.  
Различает выражение лиц окружающих.

**Приспособительные реакции.**  
Замечает мелкие предметы на столе, вроде кубика.  
Берет предметы со стола.  
Стучит ложкой.  
Хватает висящее кольцо.  
Проявляет внимание к окружающему среде.

#### Лично-социальное поведение.

Играет самостоятельно погремушкой.  
Узнает знакомые лица.  
Иногда различает чужих людей.  
Присутствие и шутки окружающих доставляют удовольствие.

### Девять месяцев

**Двигательная область.**  
Сидит без посторонней помощи.  
Делает ступательные движения, когда ноги касаются пола.  
Может ползать или передвигаться.  
Противопоставляет большой палец, когда берет шарик.

#### Речь.

Говорит «мама», «дядя» и т. п.  
Обнаруживает некоторые простые реакции на слова.  
Делает ритмические движения при звуках музыки.

**Приспособительные реакции.**

Манипулирует ложкой и чашкой.  
Возится с бумагой.  
Ищет упавший предмет.  
Настойчиво стремится к предметам.

#### Лично-социальное поведение.

Берет снова соску в рот.  
Любит некоторых лиц, как и игрушки.  
Может знать несколько шуточных приемов, вроде «ку-ку».

### Двенадцать месяцев.

**Двигательная область.**  
Стоит с посторонней помощью.  
Ползает или передвигается без посторонней помощи.  
Ходит с посторонней помощью.  
Предпочтительно употребляет одну руку.  
Чертит подражательно карандашом.

#### Речь.

Понимает простые словесные приказания.

Говорит еще два слова, кроме «мама» и «дядя».  
Кивает при словах «до свидания» и часто сам произносит эти слова.

**Приспособительные реакции.**

Кладет кубик в ящик по приказанию.  
Достает кубик, спрятанный в ящике.  
Удерживает кубик в каждой руке и берет третий.  
Может вставить палочку в полудюймовое отверстие.



**Лично-социальное поведение.**

Тянется к изображению в зеркале или играет с ним.

Помогает, когда его одевают.

Держит чашку во время питья и иногда употребляет ложку.

Играет с кирпичиками, но не умеет хорошо строить.

Водерживается от некоторых актов по приказанию.

Подражает простым актам, напр., пишет каракули или стучит ложкой.

**Восемнадцать месяцев.**

**Двигательная область.**

Хочит самостоятельно.

Влезает на стул или на лестницу.

Бросает шар в ящик.

Рисует каракули самопроизвольно.

**Речь.**

Говорит пять слов и больше.

Понимает простые вопросы.

Показывает нос, глаза, волосы.

Говорит «здравствуй», «спасибо» и т. п.

Приспособительные реакции.

Принимает четвертый кубик и сохраняет три.

Строит башню из кирпичиков подражательно.

Вставляет кружок в вырезную доску.

**Лично-социальное поведение.**

Употребляет ложку, не проливая много жидкости.

Более или менее контролирует отправления кишечника.

Проявляет драматическую подражательность при игре.

Привычно подавляет некоторые акты.

Определенно пытается надевать башмаки.

Комбинирует в игре кубик и чашку.

**Два года.**

**Двигательная область.**

Чертит вертикальный штрих подражательно.

Делает простейшие манипуляции при игре в мяч.

Может объехать на детском велосипеде вокруг стула.

**Речь.**

Употребляет простые выражения и фразы.

Называет знакомые предметы, вроде ключа, копейки, часов.

Различает предлоги «в» и «под».

Указывает на семь из десяти простых картин.

Приспособительные реакции.

Строит башню из трех кирпичиков и более.

Вкладывает три предмета в вырезную доску.

Складывает бумажку пополам подражательно.

**Лично-социальное поведение.**

Контроль мочеиспускания вполне установлен.

Слушает сказки с картинками.

Рассказывает о своих переживаниях.

Просит предметы со стола, называя их.

Любит играть песком, наполняя и опорожняя сосуды.



### Три года.

**Двигательная область.**  
Срисовывает круг.  
Чертит горизонтальную линию подражательно.  
Складывает кусок бумаги аккуратно.  
Накладывает карточку ровно по краю.

#### Речь.

Употребляет местоимения, прошедшее время и множ. число.  
Называет три предмета на картинке.  
Может рассказать простую историю.  
Различает предлоги «в», «под», «за».

**Приспособительные реакции**  
Строит мост подражательно.  
Строит башню из четырех кирпичиков и более.  
Различает две короткие линии.  
Складывает две части разрезанной картинке.

#### Лично-социальное поведение.

Может открыть дверь.  
Может нести хрупкий предмет.  
Предлагает вопросы старшим.  
Надевает башмаки.

### Четыре года.

**Двигательная область.**  
Срисовывает крест.  
Обводит ромб.  
Ловит картонную рыбку на крючок в 1—30 секунд правой или левой рукой.

#### Речь.

Различает четыре предлога.  
Употребляет описательные слова при объяснении картины.  
Повторяет фразы из двенадцати слов.

**Приспособительные реакции.**  
Складывает бумажку по диагонали.  
Дорисовывает в трех местах неоконченную фигуру человека.  
Складывает картину из частей.  
Укладывает два кирпичика в чашку.

#### Лично-социальное поведение.

Конструктивно играет с кирпичиками и тому подобными игрушками.  
Застегивает пуговицы на платье.  
Исполняет поручения вне дома.  
Сам умывается.

### Пять лет.

**Двигательная область.**  
Срисовывает треугольник.  
Срисовывает призму.  
Надевает рыбку на крючок три раза в течение одной минуты.

#### Речь.

Определяет предметы по употреблению.  
Знает три и более слов по списку.  
Объясняет смешные стороны картины.  
Говорит с недетским произношением.  
**Приспособительные реакции.**  
Строит ворота с перекладиной наверху.

Восполняет четыре или пять фигур.  
Различает вес.  
Исполняет три приказа.

#### Лично-социальное поведение.

Делает похожий рисунок человека или дерева.  
Зашнуровывает башмаки.  
Сам надевает куртку и шляпу.  
Делает более сложные постройки из кирпичиков.  
Аккуратно складывает кирпичики в ящик.



*Индивидуальные черты и отклонения.**Четыре месяца.*

(М — мальчик, Д — девочка).

М 1	Держит ложку и смотрит на нее в течение минуты.
М 3	Старается засунуть руку в рот, когда начинает засыпать. Царапает подушку по ночам. Явно испытывает удовольствие, когда его берут на руки или с ним разговаривают. Перестает плакать при звуке фонографа.
М 4	Начинает плакать при звуке фонографа. Имеет привычку царапать себе лицо.
М 6	Кладет руки на бутылочку, когда сосет из нее молоко.
М 9	Очень игрив. «Спит меньше, чем следовало бы». Спит только от двенадцати до тринадцати часов в сутки.
М 12	Обыкновенно плачет перед сном. Сосет соску, когда ничего нет в бутылочке. Судя по рассказам, питание недостаточно.
М 16	Если ему дать палец, он хватается его и принимает сидячее положение (без дальнейшей помощи). (Родился на 3 недели ранее срока)
Д 18	Следит за рукою, которую двигает взад и вперед по столу.
Д 19	Имеет привычку не сосать, а кусать. Пускает пузыри. Любит, когда на нее обращают внимание.
М 20	Открывает рот при виде хлеба. Вздрагивает при звуках даже во сне.
М 21	Сильно толкается ногами; однажды чуть не свалился с весов во время взвешивания. Переворачивается со спины на живот. Производит определенно клиническое впечатление преждевременно развитого, если не одаренного (superior development).
Д 23	Любит дергать за рукав для забавы.
Д 24	Улыбается, если ее берут на руки.
М 26	Привык спать, положив руки на голову. Заплакал от страха, когда сестра в шутку заговорила с ним пискливым голосом.
Д 28	Начала играть ножками.
М 30	Определенно играет погремушкой и плачет, если ее отбирают у него. Стал хорошо держать голову, когда ему исполнился один месяц. Играет «ку-ку»: натягивает одеяло на голову и снова снимает.
М 31	Только что начал играть коленом.
М 33	Издает звуки «а», «у», особенно когда мать говорит с ним.
Д 37	«Держит» бутылочку с соской.

Д 38

М 40

М и Д 41

Д 45

Д 46

М 48

М 50

Д 4

Д 9

Д 10

Д 16

Д 26

Д 27

Д 31

М 34



Д 38	Прежде всегда плакала, когда били часы. Теперь уже не плачет.
М 40	Резко выраженная, многократная реакция засовывания руки в рот. Плачет, когда его кладут на спину, но перестает плакать, когда его поворачивают ничком.
М и Д 41	Близнецы (не идентичные). Может стоять, держась за руку матери (редкое явление), Д. толкается ногами, но не может стоять. Д. вокализует более, чем М. М. играет ручками более, нежели Д. М. хватает предметы и удерживает в руках, Д. не делает этого. М. фиксирует глазами значительно хуже, но реакция руки на край стола у него яснее (выше нормы). М. берет ложку, Д. не обращает на нее внимания.
Д 45	Отчетливо бьет ручкой по столу играя.
Д 46	Настойчиво тянется к кубику. Внимательно смотрит на ложку и, повидимому, замечает ее неожиданное исчезновение.
М 48	Ловит подвешенный мяч, лежа в колыбели.
М 50	Настойчиво делает ритмические качательные движения, сидя на коленях у матери. Очень подвижен и живо следит за всеми окружающими лицами, что обусловлено или усилено чрезмерным вниманием, которым его окружают тетки, родители и другие родственники обширной семьи.

### Шесть месяцев.

Д 4	Хороший эмоциональный тон. Никакого страха или раздражительности, даже когда хочет спать.
Д 9	«Поет», когда слышит, что мать поет.
Д 10	Смеется, когда отец обращается к ней.
Д 16	Любит делать ступательные движения.
Д 26	Смотрит на дверь, когда наступает время кормления, в ожидании бутылочки.
Д 27	Очень живой ребенок. Очень любит толкаться ногами, когда пальцы ее ног касаются колен отца. Повторила однажды эту реакцию 250 раз подряд (дольше отец боялся продолжать эту забаву).
Д 31	Просыпается в половине четвертого утра и спит после того очень мало.
М 34	Очень сердится, когда у него отбирают вещи, тогда как Д 37 добродушно уступает свои вещи. Д 31 плачет, если не может получить вещь, к которой тянется.



Д 40	Рвет на себе волосы, когда сердится.
Д 41	Явно боится незнакомых. Опускает углы рта.
Д 46	Весьма живой ребенок. Воркует довольным тоном, когда получает желаемый предмет. Может принять почти стоячее положение. Поза, выражение глаз и четкость реакций производят клиническое впечатление одаренности (что подтвердилось при последующих исследованиях). В пять месяцев сидела, в семь стояла.
Д 47 и 51	Плачут, когда на них смотрят сердито или когда их бранят.
Д 51	Обнаружила удивительную настойчивость при тесте с шариком.
Д 53	Почти подпрыгивает от восторга, когда видит отца. Играет в «ку-ку».

*Девять месяцев.*

Д 3	Отчетливо свистит.
Д 5	Сердится, когда отбирают у нее вещь.
Д 12	Кладет кубик № 2 в рот, чтобы взять № 3.
М 14	Плачет, когда измеряют его рост, но скоро успокаивается.
М 16	Играет на гармонике.
Д 18	В четыре месяца уже сидела. Производит впечатление одаренного ребенка в смысле настойчивости и контроля эмоций; кроме того замечает самые незначительные звуки.
Д 19	Тянет скатерть, чтобы приблизить предметы.
М 20	Прячет лицо, когда с ним сурово разговаривают. Пытается подражать матери, подзывающей лошадь.
М 27	Кладет завернутую конфету в рот вместе с бумагой.
М 30	Пьет из чашки, держа ее за ручку.
М 32	Не может выполнить теста координации, но очень заинтересовался маленьким отверстием в экспериментальной ящичке и засунул туда палец.



М 38	«Играет» на рояле. Рефлекторно мигает, когда роняет игрушку, которая падает с шумом; мигает также, когда она падает на мягкую поверхность (самопривлеченный условный рефлекс) (self-conditioned reflex).
М 39	Доволен при виде собаки. По отзывам, имеет очень плохой характер.
М 42	Разрешает тест с третьим кубиком, удерживая два кубика в одной руке и соединяя обе руки вместе, чтобы схватить третий.
Д 45	Испытывает значительное затруднение при помещении кубика в чашку. Стучала и колотила по чашке: очевидный результат усилия освободить кубик, что в конце концов ей удалось. Машет рукой вперед и назад, когда ее спрашивают: «Как качаются деревья?» Иногда обнаруживает «упорство».
Д 46	Плачет при исчезновении кубика во время теста с опрокинутой чашкой.
Д 46	Почти усвоила контроль над пузырем и кишечником. О желании испражниться дает знать выражением лица и кряхтением.
М 48	Снимает сам башмаки и чулки.
Д 50а	Проявляет интерес к шнурку, когда хватает качающееся кольцо. Обнаруживает устойчивую позу и легко приспосабливается, когда ее кладут на стол для измерения роста. На лице отразилось удивление, но протеста не последовало.
Д 52	Говорила «нету» в 9 месяцев, раньше, чем научилась произносить «мама» и «дядя».

*Двенадцать месяцев.*

М 2	Недоволен при прерыве игры, но очень общителен и не противится взятию на руки.
М 4	Показывает руками «вот такой большой»; показывает, как папа курит. Несомненно, имеет рудиментарное чувство юмора; смеется не только из одного подражания.
М 6	Имеет сильные симпатии и антипатии; отказывается идти в некоторым людям. Огорчен, когда мать делает вид, что плачет. Задерживает дыхание и багровеет, если у него отбирают какую-нибудь любимую вещь.
М 8	Полон энергии и жизненности.



М 9	Делает ряд правильных полукругов карандашом на бумаге.
Д 13	Ненормально сильно плачет, если не получает того, что просит; сердится, бросает вещи.
М 14	Был болен во время исследования и проявлял вялость, но тем не менее справлялся с тестами и строил из кирпичиков.
М 16	Накрывает кубик снова, после того как отерыл его.
М 18	Не может справиться с задачей третьего кубика, но узнает некоторые буквы в газете.
М 19	Жалеет мать, если она говорит, что ей больно.
М 21	Складывает кусок бумаги подражательно; бросает бумагу в корзину для бумаг; «причесывается».
М 36	Приносит матери свитер, когда хочет идти гулять.
М 39	Ночью ставят подле него бутылочку с водой, он сам ее берет, когда хочет пить.
Д 41	Царапает лицо сестре, когда последнюю сажают на колени матери.
Д 42	Единственная девочка из 50, которая определенно узнает и указывает изображения предметов на картинке, например башмак, человека.
Д 45	Подражает кашлю и плеванью. Может повернуть выключатель.
Д 49	Была страшно испугана братом, который пришел в комнату, одетый в черное.
Д 50	Дрожит, когда приходит в возбуждение или радуется.
М 51	Четырнадцать месяцев. Добродушный, веселый мальчик, но бросается на пол, лицом вниз, в слезах и отчаянии, когда старшая сестра говорит ему сердито: «гадкий Бобби».
Д 52	Научилась держать карандаш и усвоила безукоризненную позу для письма.

М 2

М 3

Д 7

М 9

Д 11

Д 18

М 18

Д 20

М 21

Д 26

М 28

Д 29

М 31

М 43

Д 50



*Восемнадцать месяцев.*

- |      |  |
|------|--|
| М 2  | Вспыльчив, по сведениям родных, упорен и эмоционально крайне возбудим.   |
| М 3  | По сообщению родных, чрезвычайно интересуется машинами. Происходит из семьи механика.  |
| Д 7  | Показывает, как читают газету.   |
| М 9  | Знает большинство букв алфавита.   |
| Д 14 | Ревнива и отталкивает отца, когда он подходит к матери.  |
| Д 18 | Раздражительна и обидчива; настаивает, чтобы некоторые тесты (например с вырезной доской) выполняла вместо нее бабушка.  |
| М 18 | Страдает слюнотечением, но не постоянно, что повидимому связано с прорезыванием зубов.   |
| Д 20 | Ревнива и не любит, когда мать берет другого ребенка.  |
| М 21 | Начинает употреблять ложку, разливает содержимое, но не позволяет матери кормить его.  |
| Д 26 | Проявляет плохое настроение; хмурится, бросает вещи на пол и сердитым тоном требует конфет.  |
| М 28 | В тестах — выше среднего уровня; ясно выраженная индивидуальность. Способность к вниманию явно выше возраста; поза чрезвычайно уверенная. В начале испытания несколько стеснялся, но скоро вполне освоился с обстановкой.  |
| Д 29 | Была исследована в возрастах 6, 9 и 12 месяцев. В 12 месяцев произвела такое благоприятное впечатление в смысле личных черт, что записана как уравновешенная и общительная. Теперь начинает хныкать, когда ей дают что-нибудь, чего она не хочет; обнаруживает признаки упрямства, отталкивает от себя вещи. Те же черты обнаружены при исследовании в возрасте 2 лет. |
| М 34 | Называет изображение флага «ура».  |
| М 43 | Сердится, когда ему не удастся тест с экспериментальным ящиком; колотит по ящику.  |
| Д 50 | Явно более заинтересована исследователем, чем материалом теста.  |



*Два года.*

Д 1	Забрасывает отца вопросами в течение воскресного дня, когда он бывает дома. Весьма развита способность речи. Может вести довольно продолжительный разговор со взрослыми.
М 2	Помнит события, происшедшие накануне.
М 2	Легко ловит мяч (отец его научил). Умеет употреблять сетку.
Д 3	Легко завязывает дружеские связи. Предлагала все свои игрушки в обмен за вырезную доску.
М 4	Имеет прекрасное произношение.
М 5	Имеет представление о числах до 4. Д 8 имеет до 6.
Д 6	Любуется собою в зеркале, когда ее одевают.
Д 8	Смеется с увлечением и постоянно улыбается. Поет пять детских песенок.
Д 12	Отказывается признавать, что она может быть гадкой.
Д 13	Узнает в разбивку 20 букв алфавита. Может завести фонограф. Гораздо более разговорчива, чем 3- и 4-летние дети соседа.
Д 16	Улыбается, когда ее хвалят.
Д 17	В течение получаса очень стеснялась, но потом оправилась.
Д 18	Упрячилась целый час, пока удалось приступить к исследованию (почти все дети отвечают очень быстро и часто без всякого приглашения).
М 23	Уходит из комнаты и плачет, пока не заснет, если его сильно побранить. Прячет игрушки для того, чтобы девочка в том же доме не могла их взять.
Д 25	Бьет себя по голове, когда сердится.
М 28	Недавно убежал из дому и отошел на несколько кварталов.
М 29	Не обращает никакого внимания, когда его бранят.
Д 38	Приучена креститься и молиться на коленях.
М 43	Умеет подбрасывать мяч прямо вверх.
Д 45	Может назвать свое полное имя, адрес и город.
М 50	Очень заботится о чистоте своих рук и требует, чтобы всякое пятнышко было обязательно смыто. Старается идти по улице, как взрослый.

М 5

М 6

М 7

М 8

Д 9

Д 10

Д 14

М 18

М 20

Д 25

Д 29

Д 33

М 35

М 36

М 51

Д 72



*Три года.*

- М 5 В 2 г. 10 мес. так сильно заикался, что был доставлен в нашу клинику. Через два месяца без всякого специального лечения совершенно избавился от этого недостатка.
- М 6 Обнаруживает необыкновенную услужливость и (социальную) внимательность, которая во взрослом человеке называлась бы вежливостью.
- М 7 Веселый, рассудительный мальчик, хорошо держится; проявляет практический здравый смысл при новых положениях. По всей вероятности, будет хорошо успевать в школе и обществе.
- М 8 Может пойти в лавку и принести оттуда кружку молока и другие покупки без записки. Не любит, когда сестра берет его вещи.
- Д 9 Очень любит музыку и запоминает мотивы чрезвычайно хорошо для ее возраста.
- Д 10 и Д 9 — близнецы, имеют очень много сходных черт, хотя Д 10 очевидно более импульсивна и агрессивна. Обе имеют одинаковое число зубов, знают те же 6 букв алфавита (не более), обе считают до пяти и у обеих первым произнесенным словом было «шоколад».
- Д 14 Единственный ребенок в семье; в значительной степени лишена самоуверенности и самостоятельности, вероятно благодаря чрезмерным заботам матери.
- М 18 Также единственный ребенок и поэтому «обучен» многим вещам. Хотя он знает лишь несколько букв алфавита, все-таки умеет назвать буквы своего имени и адреса.
- М 20 Терпеть не может зеленых овощей и всегда их выплевывает (а М 12 чрезвычайно любит латук).
- Д 25 Редко играет с другими детьми.
- Д 29<sup>+</sup> Интересуется цветами. Называет и различает девять цветов.
- Д 33 Единственная девочка в семье из числа десяти детей, весьма избалована своими многочисленными братьями.
- М 35 Чрезвычайно избалованный единственный ребенок.
- М 36 Визжит и дрыгает ногами в гневе.
- М 51 Веселый мальчик. Желая указать матери, что шел сильный дождь, сказал: «Был такой сильный дождь, что я видел двух зеленых рыб, плавающих в дожде».
- Д 52 Отчетливо узнает звон курантов, которые она слышала в первый раз десять месяцев тому назад.



*Четыре года <sup>1)</sup>*

М 1

Когда ему было 2½ года, ходил за покупками в лавку на расстоянии четырех кварталов. Хорошо запоминает мотивы. Начинает писать печатными буквами (нарисовал фигуру человека очень хорошо). Мочится в постели. Обычно спит хорошо, но, если неожиданно просыпается, дрожит. (Предпочитает спать в темной комнате.)

Д 2

Может танцевать на кончиках пальцев. Ходит одна в воскресную школу, на расстоянии нескольких кварталов, причем ей приходится при этом переходить через рельсы трамвая. Когда лавочник сказал ей, что ему не с кем отослать покупки, она сама взяла булку, большой кусок мяса и фрукты. «Я останавливалась на каждом шагу». Играет почти целый день с одним предметом — бумажными куклами, вырезывает их, делает платья, шьет (?) и гладит. Очень боится огня, так как недалеко от их дома горел однажды гараж. Когда случайно загорелась коробка со спичками, она велела своей (старшей) сестре идти позади нее из дому, как им показывали в школе на случай пожара. Играет с воображаемой подругой, по имени «Нерис», когда сестра в школе; но, когда сестра возвращается домой, «Нерис» уходит, так как сестра относится к ней презрительно. Может написать свое имя печатными буквами.

М 3

Старается подражать во всем старшему брату и отцу; носит мужской галстук; отказывается надевать все, что напоминает платье девочки. Не любит старого платья. Завлекается в течение многих часов одной и той же игрушкой. Если ему хочется чего-либо перед сном, то он просыпается с тем же требованием. Очень быстро пишет свое имя печатными буквами, но обыкновенно начинает писать их наоборот. Однажды, когда он признался, что испачкал карандашом постель, и отец стал его бранить, он сказал: «Отец Джорджа (Вашингтона) не бранился, когда Джордж сказал ему правду». Всегда прибегает к этой уловке, чтобы избежать выговора.

Д 4

Очень ненормальный субъект. Не хочет есть утром, пока не поиграет. Приходится всячески ее уговаривать, чтобы она поела. Ее можно спокойно оставить играть на тротуаре, если даже мяч упадет на мостовую. Не любит играть одна. Боится взрослых. Не может спать, если кто-нибудь не сидит в комнате; настаивает на том, чтобы горел свет.

<sup>1)</sup> Эти 4-летние дети распределены по порядку их интеллектуальности, начиная с наиболее одаренных. Мы несколько подробнее останавливаемся на их индивидуальных чертах и отклонениях для того, чтобы показать, как важны и как часты возникающие задачи умственной гигиены.

М 5

М 8

Д 9

Д 10

Д 11

Д 13

Д 14

Д 15

Д 16



М 5

Может составить разрезную картинку из 150 отдельных частей. Обладает чувством юмора, в противоположность своей старшей сестре. Радуетя шуткам отца и принимает в них участие. Рассказывает длинные истории о том, что будто бы случилось, но легко сознается, что выдумывает; острит; например, когда мать назвала знакомого «м-р Фишер», он заметил: «Он все время ловит рыбу» (fish — ловить рыбу). Бойтсся грома, но не очень. Сосет большой палец.

М 8

Рассказывает длинные фантастические истории. Например: «Я получил новый костюм на Рождество, но он был не по мерке; поэтому мама свернула его и бросила в дымовую трубу; рождественский дед поймал его, а папа выбросил маму из окна в снег; шел полисмен, поднял ее и принес в дом; вот была потеха!» Любит подражать. Смотрит через плечо на свой новый костюм и спрашивает: «Хорошо ли он сидит сзади, я не вижу». Немного побаивается грома (следствие разговоров с прислугой). Для того, чтобы он поел, требуется его уговаривать, в особенности утром. Не переносит шпината (за год до того ему попался шпинат с песком).

Д 9

С прошлого года умеет составлять узоры из разноцветных кубиков. Вышивает контуры. Убегает при виде собак, но особенного страха не обнаруживает. Уже более года умеет напевать мотивы.

Д 10

Очень любит сказки, инсценирует их. Не любит овощей, но ест, делая вид, что это фрукты. Обладает хорошим чувством ритма.

Д 11

Знает все буквы уже четыре месяца. Видя, как отец читает газету, требовала, чтобы он и ее научил. Может написать печатными буквами свое имя и любое слово. Если заставить ее есть нелюбимое кушанье, наступает рвота; поэтому мать готовит только ее любимые блюда. (Влияние ребенка на семью, — довольно обычное явление.)

Д 13

Не любит овощей и ест их только после долгих убеждений или по приказанию. Единственное, на что жалуется мать, это что ее трудно уложить спать: она поет, играет, противится, пока родители сами не соберутся спать. И так было всегда. В раннем возрасте ее укачивали. (Младшая сестра, которую никогда не качали, не причиняет хлопот.)

Д 14

Бойтсся перьев и кусков ваты; прежде боялась меха. В остальном робости не обнаруживает.

Д 15

Бойтсся собак (мать говорит, что она в детстве также боялась собак).

Д 16

Не ложится спать, если кто-нибудь также не ложится. Бойтсся пьяных (результат разговоров).



- |      |   |
|------|---|
| Д 21 | Может петь различные стихи на мотив песни. Боится «старика Небби» (результат разговоров с детьми).  |
| Д 22 | От овсянки делается крапивница на лице (любит овсянку).   |
| Д 23 | Знает все буквы своего имени и пишет четыре печатные буквы. Почти перед каждым новым тестом говорит тихо: «Кажется, не сумею», или: «Не знаю, сумею ли». Нарисовав тест, закрыла его руками. Рисует фигуру человека В +, но ни за что не хотела сделать это, пока исследование не кончилось и она не осталась одна (по сопротивлялась мягко). То же затруднение было, когда срисовывала круг. Ненавидит сиделку, которая делала ей уколы в госпитале. |
| М 26 | Чрезвычайно робок при чужих. Лицо краснеет, голова опущена, говорит шепотом; но реакции нормальны. Когда был в гостях среди чужих детей, не отходил от матери. Довольно часто мочится в постели. Раз в неделю это случается с ним и днем во время игры. Не ходит в гости к другим детям, но они ходят к нему.   |
| М 27 | Очень долго, целыми часами, плакал, когда сестра уходила в школу. Мать, боясь, что ребенок заболит, разрешила сестре взять его с собою, заявив учительнице, что ему четыре года, тогда как ему было только 3 г. 4 мес. В настоящее время не очень любит ходить в школу и часто пропускает.  |
| Д 29 | Одевалась сама, даже застегивала сама пуговицы сзади, когда мать была больна. Кладет свои деньги в банк и не желает их тратить, хотя брат убеждает ее купить сладости.  |
| М 31 | Боится собак, визжит от страха: когда ему было полтора года, собака, с которой он играл, лизнула его в лицо.  |
| Д 32 | Говорит одинаково хорошо по-итальянски и по-английски. Боится тряпичника («кладет гадких детей в мешок»).   |
| Д 34 | Терпеть не может картофеля (ела его, когда была в больнице). Подвержена вспышкам гнева (не слушает никаких резонансов, пока гнев не пройдет).   |
| Д 33 | Напугана индюком, который бросился на нее.  |
| М 36 | Очень интересуется автомобилями. Любимое занятие — возиться с игрушечными автомобилями, гаражом и пр. По целым часам следит за автомобилями из окна. Бежит к окну, если слышит «смешной» гудок автомобиля.  |
| М 38 | Из музыкальной семьи; отбивает такт на барабанах, когда слышит музыку на рояле или другом инструменте. Способен к подражанию и очень живо изображает доктора, музыканта, лавочника.   |



- М 39 Капризен. (Если расплатится, то его ничем нельзя отвлечь.) Плакал во время ожидания после исследования.
- Д 40 Сердится, когда просыпается; плачет в течение получаса.
- М 41 Говорит по-английски и по-литовски. Плачет, если кто-нибудь ударит его, но не плачет, если сам ушибется. (Порезал палец ножом и не плакал.)
- М 43 Живое воображение. Кормил деревянную корову и потом жаловался, что у него руки стали липкими от того, что он «кормил животное». Часами на людях за рабочими, строящими гараж; рабочие иногда разговаривают с ним. До недавнего времени мочился в постель, но отвык, когда стал получать в награду «золотые звезды». Брал с собою вату в постель и затем плакал, когда терял ее.
- М 45 Очень недисциплинированный субъект. Ест и спит, когда захочет. Капризничает («если побить его, становится еще хуже»). Как днем, так и ночью мочит белье. Спит при свете, иногда говорит во сне, скрежещет зубами. По заявлению матери, имеет сильную склонность к разрушению: ни одна игрушка не может уцелеть в его руках. (В течение всего периода исследования, т. е. около 50 минут, сидел с очень довольным видом, а после того еще с полчаса занимался постройкой из кирпичиков.)
- М 46 Почти ежедневно ходит в кино. Боятся темноты. Спит при свете. Сон часто беспокойный; просыпается с криком.
- М 47 Плачет при малейшей обиде (не безудержный плач, а сердитое хныканье). Прежде отказывался от мучного; плакал по два часа перед едой, но мать была настойчива. Теперь ест без затруднений. В воскресенье утром ведет себя тихо, когда отец и мать спят позже обыкновенного (в других случаях весьма шумлив). Мать не читает ему, потому что он задает множество вопросов. Любит разбирать повозочки на части. Вытащил все винты из машинки. Бьет отца, если последний берет мать за талию.
- М 48 Если дети дразнят его, начинает плакать и не стихает в течение двух или трех часов. С большим трудом привыкает к новому месту. Плакал, ожидая исследования.
- М 50 Плакал, когда исследователь настаивал на выполнении теста с рыбками. Но его удалось легко успокоить (единственный ребенок, плакавший во время исследования).



*Пять лет.*

М 2	Ничего не боится; его четырехлетний брат боится многих вещей.
М 4	Предпочитает рисование всем другим забавам.
М 5	Имел няньку, которая приучала его к самостоятельности. Одевается сам.
М 7	Прекрасно говорит, общителен, понятлив, уверенная поза. Может играть один по целым часам. Его никогда не наказывали и не пугали. Полное отсутствие нервозности и чрезвычайно приятный характер. Уступчив и доверчив. Был в гостинице несколько недель тому назад и спал один в номере, между тем как родители находились внизу.
М 9	Один из близнецов. Оказывает влияние на брата и верховодит во всем доме.
М 10	Склонность к коллекционированию; имеет два ящика, в которые собирает бумажки, гвозди, оловянные коробки и т. д.
М 16	Просыпается каждую ночь в первом часу.
М 18	Замечателен тем, что построил автомобиль из винтов и гаек.
М 19	Мочится в постели. Отец и мать также страдали недержанием мочи.
М 24	Не любил школы, пока там не было детского сада: он был слишком мал для первого класса. Теперь ему нравится детский сад.
Д 26	Не ест овощей. Способна к пылкой привязанности. Бурный темперамент, живое чувство юмора; коэффициент интеллекта — 138.
Д 33	Говорит очень мало. По словам родных, ни с кем не разговаривает в детском саду (ср. 7).
Д 34	Общительна, обладает сильным воображением. Сказала исследователю: «Знаете, что мне снилось прошлую ночь? Слон ехал в парусной лодке и опрокинул ее, у него отвалился хобот, и вся кровь вытекла через отверстие».
Д 35	Очень хорошее настроение. Постоянно поет.
Д 43	Большая помощница в доме, принимает большое участие в уходе за младшим ребенком.

Д 44

Д 45

Д 46

Д 50

**ОБЩА**

Специальны  
собирация да  
Важно указать  
работы с детьм  
ками. Примене  
кам неизмерим  
эти дети уже  
сравнительно  
метрического  
случае характ  
беседа между  
ребенку послу  
возможным, н  
Но если н  
планированны  
полуторогодо  
положение из  
в силу тех  
самому испыт  
раздражение  
испытующего  
приобрел до



Д 44	Единственный ребенок в семье; очень робка в обществе других детей. Сказала: «Я не хочу, чтобы у меня были братья и сестры, потому что тогда мне придется одеваться самой».
Д 45	Вполне уравновешена. Сидела дома полтора часа за своим маленьким столиком, поднявшись только один раз, чтобы исполнить приказание исследователя.
Д 46	Резко отличается от своей нервной и капризной сестры. Незлопамятна и легко удовлетворяется, даже если ей отказывают в чем-либо.
Д 50	Выразительные черные глаза. Несколько избалована. Не очень послушна. Вечно занята; «говорунья».

## ГЛАВА XXXII.

## ОБЩАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА.

## Введение.

Специальные приемы для производства диагностических тестов: собирания данных подробно изложены в предыдущем отделе. Важно указать еще на некоторые общие отличия клинической работы с детьми дошкольного возраста от работы со школьниками. Применение психических тестов и измерений к школьникам неизмеримо упрощается, благодаря тому обстоятельству, что эти дети уже подверглись испытаниям в школе. Поэтому они сравнительно легко приспособляются к условиям обычного психометрического исследования. Это исследование принимает в данном случае характер учебной проверки, при которой происходит беседа между учеником и экзаменатором. Привитое школьному ребенку послушание делает такой прием исследования не только возможным, но и плодотворным.

Но, если нам приходится иметь дело со сравнительно недисциплинированным и весьма непослушным ребенком, каким-нибудь полуторагодовалым, живым, как ртуть, проказником, клиническое положение изменяется. Оно может стать даже более интересным в силу тех повышенных требований, которые предъявляются самому испытующему. Если же последний испытывает при этом раздражение и досаду, вследствие непослушания и упрямства испытуемого субъекта, то это лишь доказывает, что он еще не приобрел должного клинического навыка и невозмутимости.



Клиническое изучение дошкольного возраста требует терпения и гибкости приемов. Конечно, было бы совершенно ненаучно проводить какое-нибудь коренное различие между клинической психологией дошкольного и школьного возрастов. Но, практически говоря, задачи, возникающие при изучении дошкольного периода, настолько своеобразны и настолько зависят от различных социальных условий, что со временем диагностика развития этих детей, по всей вероятности, обособится в отдельную специальность.

### *Клинические различия между возрастными уровнями.*

Выработка общих правил клинической методики чрезвычайно затрудняется большим диапазоном исследуемого развития. В хронологическом смысле дошкольный период значительно уже периода элементарной школы, но с точки зрения развития он неизмеримо шире. На одном конце этого интервала мы имеем четырехмесячного ребенка, который даже еще не умеет сидеть и не поворачивает головы в сторону говорящего. На другом конце находится ребенок, уже вступающий в школу.

Эти возрастные различия так велики, что исследователь должен наметить себе и соответственное различие в клинических приемах. Характер разговора с матерью, манера первого обращения к ребенку, первый подход к исследованию, последовательность приемов, расположение аппаратов, положение у стола и т. п., — все эти элементы исследования должны быть результатами обдуманного, тактичного приспособления к эмоциональной зрелости испытуемого субъекта.

Тот или другой способ обращения с четырехмесячным ребенком, быть может, не сопряжен с большим риском, но четырехлетний ребенок может потребовать очень внимательного и деликатного отношения к своим личным особенностям. Даже для весьма подвижного ребенка 1½ или 2 лет может потребоваться такое внимание, хотя в этих случаях чаще имеют значение не-которая клиническая дипломатия и административная сноровка. Так, например, случайно оставленная в углу экзаменационной комнаты интересная игрушка, вроде лошади на колесах, может серьезно расстроить ход исследования полуторагодовалого ребенка.

Мы не  
ребенке.  
постоянный  
подвижен,  
гаст с мес  
создать о  
сослаться  
которая у  
более заб  
1½ лет, п  
ский возра  
также со  
подвижно  
В этом сл  
и хитрост  
является  
Это надле  
Клиничес  
исследова  
чтобы б  
станет пр

Важно  
психологи  
Он имеет  
метричес  
успех ис  
растов.  
является  
Когда  
исследов  
младен  
особенно  
зачаточ  
объект  
Не т  
даже в  
знакомь



Мы невольно упомянули несколько раз о полуторагодовалом ребенке. Это вполне естественно, так как этот возраст дает постоянные осложнения. В этом возрасте ребенок весьма жив, подвижен, непоседлив, и его внимание, как и он сам, перебегает с места на место с такою легкостью, что может иной раз создать ошибочное впечатление неустойчивой психики. Я могу сослаться на свидетельство одной весьма умной и опытной матери, которая утверждала, что ее двое близнецов причиняли ей не более забот, чем один ребенок, но только до достижения ими 1½ лет, когда с ними уже не было сладу. Это весьма критический возраст для утомленной матери, и не мало терпения требуется также со стороны психолога, который пытается приковать это подвижное внимание к какому-нибудь аппарату или тесту. В этом случае приходится прибегать ко всевозможным уловкам и хитростям, для того чтобы получить ответ. Но это вовсе не является искажением или неправильностью техники исследования. Это надлежащий клинический прием для данного типа внимания. Клиническое исследование с этого и должно начинаться. Если исследователь сделает это внимание своим союзником, вместо того чтобы беспомощно опустить руки, полуторагодовалый ребенок станет пригодным клиническим субъектом.

### *Подход и отношение к испытуемым.*

Важность надлежащего подхода к испытуемому субъекту при психологическом исследовании не раз указывалась в литературе. Он имеет существенное значение даже при обыкновенном психометрическом исследовании школьного ребенка; от него зависит успех психической диагностики дошкольных детей высших возрастов. Конечно, для низших возрастов этот подход едва ли является применимым, если под ним разумеется взаимное понимание.

Когда обращение с субъектом становится важным фактором исследования детей? Это интересный вопрос. Четырехмесячный младенец не очень чувствителен к присутствию, отсутствию или особенностям отдельных лиц. Хотя он и представляет собою зачаточную личность, исследование его является более или менее объективным процессом.

Не так однако обстоит дело с двенадцатимесячным ребенком. Даже в шесть месяцев ребенок уже различает знакомых и незнакомых и проявляет зачатки социальных реакций. Тут уже



до известной степени устанавливается взаимное общение между исследующим и исследуемым, и с этим надлежит сообразоваться. Нужно усвоить себе надлежащий «подход», или, как говорят французы, *rapprochement*. Несомненно, даже для этого возраста требуется некоторое взаимное сближение, некоторое взаимное сердечное отношение.

Доверие детей не может быть приобретено словесными увещаниями или приказаниями. Исследователь должен прибегать к некоторым более примитивным формам убеждения. Или — что еще важнее — он должен избегать всех тех примитивных приемов, которые способны вызвать состояние беспокойства или тревоги. Он не должен устремлять на ребенка пронизательного взора (хотя публика связывает обычно последний с пронизательностью диагноза); он не должен говорить слишком громко; он не должен иметь слишком серьезный или повелительный вид.

Переводя это на положительный язык, мы скажем, что надо стараться обезоружить ребенка, а не подчинить его. Вы не можете загипнотизировать его, если будете пристально смотреть на него. Зачастую самое лучшее, что вы можете сделать при входе ребенка в комнату, это совсем не смотреть на него. Раз он пришел к заключению, что у вас нет на него никаких поползновений, он становится вашей диагностической добычей. Полная свобода ребенка под вашим наблюдением — это идеальная основа для клинического наблюдения.

По всем этим причинам в дошкольной методике правильный *подход* важнее, чем обращение (*rapport*). Ребенок сам немного занимается диагностикой: он входит в комнату с некоторой опаской, не зная, что его там ожидает, и быстро делает свои наблюдения и свои выводы. Надо, чтобы он по возможности не находил никаких поводов к беспокойству, и подчас веселая улыбка со стороны исследователя действует на ребенка успокоительно. В затруднительных случаях делайте индифферентный вид. Игнорируйте недоверчивого пациента. Предложите ему занимательную игрушку, но не навязывайте ее. Предоставьте его самому себе, и вместо фронтальной атаки, идите в обход, чтобы рассеять его подозрения. Ему придется, конечно, подчиниться вашей воле, но создайте для него условия, которые бы облегчили это подчинение. Очень скоро, быть может, он по собственной инициативе подойдет к вам, но и тогда не торопитесь завладеть им.

Мы с  
Двухлетни  
подвергаю  
мы не д  
Скорее, м  
уменья  
оказываем  
черты, и  
попытка с

Нет не  
детей пре  
исключени  
нелым упр  
немой, умс  
случае м  
отсталым  
условиях,  
развитию  
бурное за  
английски  
жутках ме  
риалом дл  
рошо вып  
вечала у  
Следует до  
к нему на  
ком мы сп

При на  
будет в зн  
вости, с к  
рами. Пос  
вестном п  
обстановк  
стимулы, д  
на опреде  
Позтом  
Посторонн



Мы снова должны остановиться на возрасте от 1½ до 2 лет. Двухлетний ребенок считается наиболее упрямым из всех детей, подвергающихся психологическому исследованию. Тем не менее мы не должны считать упрямство клиническим препятствием. Скорее, мы должны видеть в этом лишь симптом нашего неумения изобрести надлежащую технику. В сопротивлении, оказываемом ребенком, нельзя видеть специфической личной черты, и когда мы говорим об упрямстве, не есть ли это слабая попытка оправдать нашу неспособность к клиническому подходу?

Нет непреодолимых трудностей при исследовании младенцев и детей дошкольного возраста (до детского сада.) Наблюдаемые исключения лишь подтверждают правило. В одном случае закоренелым упрямцем оказался трехлетний, чрезвычайно робкий, глухонемой, умственно дефективный ребенок чернокожей расы. В другом случае мы имели дело с сердитым и непослушным, умственно отсталым мальчиком, который жил в совершенно ненормальных условиях, благодаря слабоумной матери, стоявшей по умственному развитию не выше шести лет. Мы припоминаем также довольно бурное заседание с двумя близнецами, которые не говорили по-английски и поминутно начинали вместе плакать. Но в промежутках между шквалами они были довольно послушным материалом для исследования. Другая пара близнецов довольно хорошо выполняла все тесты с приборами, но на все вопросы отвечала упорным молчанием до самого конца исследования. Следует добавить, что чернокожий ребенок после двух визитов к нему на дом совершенно привык к нам, а с сердитым ребенком мы справились, когда он был разлучен со своей матерью.

### *Общий ход исследования.*

При надлежащем подходе и обращении успех исследования будет в значительной степени зависеть от искусства и отчетливости, с которыми исследователь распоряжается своими приборами. Последние должны храниться в ящике или шкафу в известном порядке и не валяться на столе. Для надлежащей обстановки испытания необходимо исключить все посторонние стимулы, для того чтобы внимание ребенка было сосредоточено на определенном предмете.

Поэтому поверхность стола должна быть совершенно свободна. Посторонние раздражители, как, например, часы исследователя,



галстук, пресс-папье, не должны быть слишком близки к зоне действия. Влияние матери является фактором, который требует некоторого контроля (к этому вопросу мы еще вернемся). Расположение мебели и игрушек в комнате также должно быть принято в расчет. С дальнейшим усовершенствованием нашей клинической техники мы, вероятно, сделаем более полную попытку стандартизации этой стороны клинической процедуры, так как при исследовании маленьких детей весьма важно наблюдать не только, как они реагируют на ближайшие стимулы, но и то, как они относятся ко всей окружающей их обстановке.

Общий ход исследования, насколько возможно, должен соотноситься с порядком, указанным в диагностических схемах, воспроизведенных в предыдущей главе. Но в клинической обстановке есть столько перемен, что этот порядок не должен соблюдаться слишком догматически, равно как и не следует нарушать его без особых причин. Очень часто ребенок сам создает благоприятные условия для наблюдения, и этим необходимо пользоваться. Например, если двухлетний ребенок неожиданно встает со своего стула и подбегает к окну, чтобы посмотреть, что случилось на улице, исследователь может сделать несколько важных наблюдений в связи с этим эпизодом, без вреда для исследования и без потери времени.

В этом отношении исследование должно иметь характер практического компромисса между ребенком и исследователем. Хотя мы и считаем полезным установление единообразного порядка всех деталей процедуры, но психологическое исследование находится в настоящее время в состоянии такого неустойчивого равновесия, что было бы ненаучно и нецелесообразно вводить какие-либо жесткие правила. Допуская разумную гибкость приемов, мы создаем условия, при которых ребенок может наиболее полно проявить свое характеристическое поведение, а наша главная задача — именно наблюдать все то, что правильно характеризует психику ребенка. Это не значит отдавать себя на волю чистому импрессионизму, но это гарантирует нас от ложных психометрических определений и облегчает разумное клиническое суждение.

Никаких твердых непреложных правил не может быть установлено также и по отношению к продолжительности испытания в каждом данном возрасте. Многое зависит от индивидуальности ребенка и от удачного первого подхода. Многое также зависит

и от той своей  
дователь дол  
как мы убед  
неважную ро  
то он не явл  
ния, но инте  
после перен  
общем мало  
так велика,  
на что бы то  
для усталост  
болезнь не м  
развития реб  
жен при обт  
ческими пр  
остается все  
лучше всего

Продолж  
висимость от  
чине диагно  
личных воз  
четырехлетн  
четырехмеся  
логическое  
больше вре  
зрения, чет  
рехлетний,  
стическую з  
исследования  
методов бол  
жен пугать  
низмом про  
вести с пол  
ребенка в  
последнего.

С точк  
наково ваз  
даже колич  
не имеет п  
22 Умственное



и от той свободы, которую мы предоставляем ребенку. Исследователь должен всегда следить за симптомами усталости, но, как мы убедились из опыта, факт усталости играет сравнительно неважную роль. Конечно, если ребенок голоден или не доспал, то он не является особенно благоприятным объектом исследования, но интересно отметить, что умеренная усталость, слабость после перенесенной болезни и незначительное недомогание в общем мало меняют картину поведения. Иногда усталость бывает так велика, что ребенок совершенно отказывается реагировать на что бы то ни было, и такой полный отказ более характерен для усталости, чем ухудшение качества ответов. Даже серьезная болезнь не может вполне затемнить способностей и умственного развития ребенка. Поэтому исследователь должен быть осторожен при объяснении отсутствия или недостатка реакций физическими причинами. Несмотря на все указанные оговорки, остается все же несомненным, что ребенок может себя проявить лучше всего, если он хорошо отдохнул и накормлен.

Продолжительность исследования не должна ставиться в зависимость от возраста ребенка. Надо иметь в виду, что в величине диагностических схем, которые мы употребляем при различных возрастных уровнях, нет особенной разницы. Конечно четырехлетний ребенок более высоко организован, нежели четырехмесячный, но отсюда вовсе не следует, что на психологическое исследование первого ребенка мы должны потратить больше времени, нежели для второго. С клинической точки зрения, четырехмесячный младенец так же сложен, как и четырехлетний, и представляет такую же сложную и трудную диагностическую задачу. Если мы тратим меньше времени на его исследование, то, вероятно, потому, что мы еще не изобрели методов более точного исследования. Фактор усталости не должен пугать нас, потому что младенец обладает защитным механизмом против переутомления. Фактически говоря, мы можем вести с пользой наблюдение за поведением четырехмесячного ребенка в течение 40—60 минут без всякого утомления последнего.

С точки зрения диагностики все уровни развития одинаково важны, и с точки зрения диагностической техники и даже количественной затраты нашего времени ни один возраст не имеет преимуществ перед другим.



### *Отношения между матерью и ребенком как клиническая задача.*

Для психологического исследования школьных детей классическое правило гласит: исследуйте ребенка наедине. Терман, например, в своей общей инструкции по применению измерительной скалы интеллекта говорит: «Во всяком случае следует избегать присутствия родителей, учителя, начальника школы или воспитательницы. В противность тому, чего можно было бы ожидать, эти лица больше отвлекают внимание ребенка, чем совершенно посторонние. Их критическое отношение к ответам ребенка стесняет его. Если ребенок остается наедине с исследователем, то он чувствует себя спокойнее уже потому, что не боится, что его репутация может пострадать».

Но когда мы переносим наше исследование на младенца и ребенка дошкольного возраста, задача несколько изменяется. Младенец во всяком случае не беспокоится о своей репутации, и возможно, что мы иногда заходим слишком далеко, когда настаиваем, чтобы исследование более взрослых детей происходило в отсутствии близких.

В нашей работе с детьми дошкольного возраста, как при научных исследованиях, так и в клинической практике, мы усвоили себе тот взгляд, что отношения между матерью и ребенком слишком естественны, чтобы их следовало устранять, но, разумеется, их следует принимать в расчет. Поэтому самым маленьким из наших субъектов мы позволяем во время исследования оставаться на коленях у матери. Если это и оказывает какое-нибудь влияние на ответы, то во всяком случае в благоприятном смысле. Сообщить ребенку надлежащее положение тела и устранить нежелательное физическое содействие со стороны матери не представляет больших затруднений. Хотя близость матери несомненно оказывает известное психологическое воздействие, но нас интересуют его реакции и при этих условиях. Это не значит, что ребенок все время должен оставаться у матери на коленях. Для некоторых диагностических целей мы можем сажать его на стол и ставить на пол. Но до 18 месяцев мы допускаем присутствие матери и извлекаем пользу из ее содействия. Это дает нам возможность сохранить естественную непринужденную атмосферу и чередовать испытание с расспро-

сами.  
ребенка  
От

до 5 л  
указан  
висит

расспро  
Когда  
можно

тей, ес  
требуе

иногда  
смелее.  
то двер

ный зл  
сается  
дверь, у

Опис  
гателя с

непреодо  
вдумчиво  
нимым.

Не с  
теоретич

концов  
клиничес

этим обс  
родитель

принятия  
клиничес

как само  
дение в с

Диа

Систем  
ных схема  
тельным п



сами. Это помогает поддерживать атмосферу доверия, в которой ребенок лучше проявляет свойственные ему черты.

Относительно присутствия матери при детях от 18 месяцев до 5 лет никаких строгих и определенных правил не может быть указано. Наш опыт убедил нас, что решение этого вопроса зависит от индивидуальных условий. Обыкновенно мы начинаем с расспросов и исследования при тесном общении ребенка и матери. Когда сближение с ребенком состоялось и общение установлено, можно работать более независимо. Очень хорошо влияет на детей, если мать сидит в соседней комнате. При этом вовсе не требуется, чтобы ребенок все время видел мать. Если он может иногда заглядывать к ней в комнату, он становится спокойнее и смелее. Если ребенок слышит голос матери из соседней комнаты, то дверь может быть закрыта. Иногда бывает, что встревоженный злобещим молчанием ребенок в паническом испуге бросается к дверям, но тотчас успокаивается, когда, открывши дверь, убеждается, что мать никуда не ушла.

Описание всех этих затруднений не должно создавать в уме читателя ошибочного представления. Все эти затруднения отнюдь не непреодолимы. Они только требуют терпеливого, внимательного и вдумчивого отношения, но вовсе не делают исследования невыполнимым. Они делают его еще более интересным и увлекательным.

Не следует стремиться к изолированию ребенка из каких-то теоретических соображений. Мать представляет собою в конце концов важный нормальный фактор среды дошкольника, и наша клиническая процедура должна пользоваться, а не пренебрегать этим обстоятельством. Тесная связь между диагнозом развития и родительским руководством служит еще одним основанием для принятия отношения матери и ребенка за составную часть всей клинической задачи. Наша задача не только оценить ребенка как самостоятельное существо, но и охарактеризовать его поведение в свете естественной зависимости от матери.

### ГЛАВА XXXIII.

## ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ И ОПИСАТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА.

Система диагностики развития, основанная на вышеприведенных схемах и нормах, определенно отдает предпочтение описательным приемам. Мы стремимся избежать ошибок абсолютных



психометрических определений и воспользоваться преимуществами сравнительного метода. Если наш способ на первый взгляд грешит неопределенностью, он зато отличается клинической конкретностью и ясностью, которые сопутствуют описательным и сравнительным формулировкам. Мы надеемся, что метод сравнительных оценок будет более способствовать обоснованным клиническим заключениям, нежели автоматические итоги и выкладки. Сравнительный метод принуждает исследователя призываться на помощь весь свой прежний опыт при решении данной задачи. Он также помогает ему систематизировать и свой опыт, по мере его накопления.

В предыдущих главах мы указали возможности сравнительного метода как в клинических условиях, так и вне их. В настоящей главе мы попытаемся определить, каким образом наши нормы и схемы могут применяться в диагностической практике. Методика имеет одно общее свойство для всех субъектов — нормальных, субнормальных, вышесредних, молодых, взрослых: она имеет сравнительный характер.

Нормативные сводки и схемы развития предназначены играть руководящую роль для получения сравнительного заключения. Эти заключения могут иметь широкий и приблизительный или аналитический и утонченный характер, в зависимости от времени, которое потрачено на исследование, и в зависимости от опыта исследователя. Самое простое применение, которое может быть сделано из нормативных перечней, легко уяснить на следующем примере. Ребенок из детского сада, с анамнезом отсталости, доставлен врачу для исследования и совета. Допустим, что врач не имеет психологического навыка и что он не в состоянии произвести подробного исследования. Но после получасовой беседы с матерью и мимолетного наблюдения над ребенком он приходит к некоторым данным относительно уровня развития ребенка. На основании этих данных он может отважиться на излюбленную формулу, что ребенок развивается удовлетворительно и что (ввиду раннего возраста) он, вероятно, нагонит свою отсталость. Но стоит лишь врачу справиться с рядом нормативных сводок, и он может приблизительно сказать, насколько серьезно отстал в своем развитии его маленький пациент. Он может испробовать ряд последовательных нормативных схем и определить, какая из них лучше всего подходит к данному ре-

бенку, и  
ким-нибу  
деклами  
ную оши  
док как  
Указа

Мы хоти  
ных пере  
ровок и

Приве  
грубую ф  
также уя  
Если мы  
ления, пр  
рованное  
ряем, нор  
или чист  
ребенка,  
являются  
кого восп  
ний такж

Мы пе  
в клиниче  
нашем со  
малыным,  
лагается  
схему, кот  
тельно, чт  
возрасте,  
ций. Если  
среди ве  
расту. Есл  
растом и  
взвешено  
исследован  
говоров, то  
Нужно им  
рождения  
и обеспечи



бенку, и если только врач не будет введен в заблуждение каким-нибудь искусственным проявлением «способностей» (вроде декламации стихотворения), то он едва ли допустит значительную ошибку, применив одну из простейших нормативных сводок как мерило для сравнения.

Указанный прием, конечно, не рекомендуется как идеальный. Мы хотим лишь указать, что даже такое применение нормативных перечней лучше, чем полное отсутствие каких-либо формулировок и ориентаций.

Приведенный пример указывает наиболее элементарную и грубую форму применения наших нормативных данных. Но он также уясняет практическую сущность сравнительного метода. Если мы проведем дальше тот же процесс сравнения, сопоставления, проверки и исправления, то мы можем построить мотивированное заключение по данному клиническому случаю. Повторяем, нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически. Мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его, и данные наших схем являются в каждом случае лишь инструментами для более тонкого восприятия. Критическое рассмотрение фотографий движений также может облегчить классификацию данного случая.

Мы переходим теперь к описанию способа применения схем в клинической практике. Наше описание будет основано на нашем собственном опыте применения этих методов как к нормальным, так и к клиническим случаям. Если ребенок предполагается нормальным, то прежде всего надлежит испробовать ту схему, которая отвечает его действительному возрасту. Желательно, чтобы такие дети предъявлялись к исследованию в таком возрасте, который близко соответствует одной из наших градаций. Если его возраст находится между двумя ступенями, то прежде всего испытывается та схема, которая ближе к его возрасту. Если же обнаруживается резкое расхождение между возрастом и уровнем развития, то это обстоятельство должно быть взвешено при составлении окончательного заключения. Когда исследование предпринимается на основе предварительных переговоров, тогда нетрудно приурочить его к надлежащему времени. Нужно иметь в виду, что периодическое или совпадающее с днем рождения ребенка исследование увеличивает интерес родителей и обеспечивает их содействие.



Запись ответов ребенка делается во время исследования, а пояснения относительно характера его ответов должны заноситься на полях, оставленных для этой цели на формуляре карточки. Каждая схема достаточно велика и разнообразна для широкого исследования. Окончательная оценка состояния развития делается на основании внимательного рассмотрения числа и характера положительных и отрицательных результатов. Но она должна выводиться не механическим путем складывания и классифицирования буквенных оценок, а путем обсуждения и оценки всей картины поведения и на основании выработанного самим исследователем нормативного мерила для данного уровня развития.

Окончательное клиническое заключение должно быть, конечно, основано на объективных данных. Мы никогда не можем в своей клинической работе отрешиться от субъективных впечатлений. Однако наша задача заключается не в том, чтобы совершенно подавлять их, а в том, чтобы регулировать их в строгом соответствии с объективными данными. Тогда эти впечатления будут здоровыми суждениями. Процесс постановки диагноза является, таким образом комбинацией объективных наблюдений и проверенной сравнительной оценки. Если клиническое заключение не подчинено объективному контролю, то субъективный элемент явится источником ошибок в нашем заключении. Наоборот, находясь под контролем, он дает возможность поправок.

Для того чтобы клинические выводы не страдали чрезмерною общностью и неопределенностью, наши формуляры требуют отдельных выводов по четырем крупным областям поведения, а именно: в области двигательной, речи, приспособления и социального поведения. Для каждой из этих областей исследователь устанавливает отдельно, находится ли ребенок на данном уровне, ниже его или выше. Отклонения вверх или вниз могут указываться простым плюсом или минусом, или же двойным плюсом и двойным минусом. При уровне развития ниже и выше девяти месяцев во многих случаях достаточно лишь одних описательных обозначений.

Если исследуемый ребенок явно ненормален, то применение наших схем должно быть видоизменено.

Недавно нам был доставлен для исследования мальчик семи с половиною лет. Физическое исследование обнаружило слабо

выраженны  
комнату  
как вопро  
в черной  
грубую ут  
гал прямо  
спешно и  
строить во  
ительных  
дет схема  
зало, что  
заполнени

Мы по  
тельные р  
II 34, P 3  
схема дву  
схема чет  
объективн  
довольно  
его выраж  
характер  
живость э  
трехлетне  
более дет  
тем не мо  
тельные ф  
к трехлет

Прогно  
деленно и  
значитель  
ношении  
представл  
ности, пр  
дисципли  
время до  
посуду и  
будущих  
порукой,  
существов



выраженные признаки монголизма. Его поведение при входе в комнату ясно говорило о субнормальном уровне развития. Возник вопрос: по какой схеме вести исследование? Мы подвели его к черной доске, которая его заинтересовала, и он нарисовал грубую угловатую фигуру человека. Он довольно хорошо срисовал прямоугольный крест. Он срисовал также круг, но безуспешно пытался срисовать косой крест. Он не мог также построить ворот по данному образцу. На основании этих предварительных испытаний мы решили, что наиболее подходящей будет схема трехлетнего возраста. Дальнейшее исследование показало, что мы не ошиблись. Затем мы приступили к детальному заполнению этой схемы.

Мы испробовали все пункты схемы. Мы получили отрицательные результаты по рубрикам: П 27 (вторая часть), П 61, П 62, П 34, Р 32, Л 53, Л 44, Л 17 и Л 26. Из этого мы видим, что схема двухлетнего уровня была бы для него слишком легка, а схема четырехлетнего возраста — слишком трудна. В общем объективный результат по схеме трехлетнего возраста получился довольно хороший. Качество его ответов, его общее поведение, его выражения и произношение, его эмоциональное развитие, характер подчинения матери и отцу, которые его сопровождали, живость эмоциональных реакций и т. д. вполне соответствовали трехлетнему уровню развития. Его произношение было немного более детским, чем мы привыкли наблюдать в этом возрасте, но тем не менее мы отнесли его по всем четырем отделам (двигательные функции, речь, приспособление, социальное поведение) к трехлетнему уровню.

Прогноз развития может быть в этом случае высказан определенно и довольно подробно. Ребенок никогда не поднимется значительно выше верхней границы дошкольного уровня. В отношении личных черт предсказание благоприятно. Он не будет представлять социальной опасности. Он способен к привязанности, приветлив и довольно хорошо подчиняется домашней дисциплине. Нормальному среднему ребенку можно на короткое время доверить хрупкие вещи. Наш ребенок научился мыть посуду и вытирать ее. Этот практический успех есть залог будущих достижений, но никоим образом не может служить порукой, что мальчик в состоянии будет поддерживать свое существование без посторонней помощи.



Сравнение с нормативной характеристикой трехлетнего возраста можно было бы провести значительно подробнее, но в данном случае в этом нет надобности. Диагноз развития окончательно установлен, и общие границы будущего развития определенно предугазаны существующим отношением: три года к семи с половиною годам.

Для дальнейшей иллюстрации применения наших схем возьмем более сложный диагностический случай, так называемый случай пограничной линии. Наш общий подход к задаче дифференциального диагноза будет тот же самый. Первая широкая ориентация для данного случая должна быть почерпнута из таблицы нормативных перечней.

Следующим шагом, в смысле ориентации, будет пробное применение одного или двух диагностических признаков из выбранной нами схемы развития. Нам может быть придется перейти от одной схемы к другой, но этого нельзя считать потерей времени или ошибкой в технике, потому что самый подбор надлежащей схемы является процессом сознательного сравнения и уточнения, которое может разумно направить и облегчить последующее клиническое заключение. Даже когда намеченная схема применена во всей своей цельности, иногда является желательным обратиться к смежной низшей или высшей схеме или даже одновременно к обеим, употребляя их как пробные камни для решения вопроса, насколько промежуточная схема является удачным выбором. Такая пробная проверка схем или исправит или укрепит наше заключение. При нашей клинической работе мы стараемся держаться правила производить как можно больше сравнений, насколько нам позволяют время и место, и не делать решительного заключения, пока нами не получены достаточные данные для этой сравнительной оценки.

Надо признать, что возможны некоторые случаи, когда даже и после такого сравнения мы не приходим к окончательному решению, а можем только формулировать временный описательный диагноз. В этих случаях ребенок должен быть занесен в книгу для повторного исследования. Последнее отодвигается на некоторый промежуток времени, в течение которого бывает возможно предпринять некоторое планомерное наблюдение, с целью увеличить количество наших данных и произвести сравнение данного случая не только с нормативным мерилем, но также

и с данн  
предыду  
вочный м  
в нашей  
окончате  
производ  
чем созд  
в дошко  
но ей пр  
вания бы  
месяцев,  
дополнит

При  
влять мо  
Таким о  
оценку.  
Но мы с  
оценке  
и «обща  
зом зави  
мания н  
конечно  
глазами  
результ

Ино  
ный слу  
другого  
ность п  
основан  
ного об  
являетс  
необход  
данных.

Если  
димости  
ний, то  
рые мы  
чатлени  
этом от



и с данными предшествующего состояния, записанного при предыдущем исследовании. Таким образом мы получаем дополнительный материал для сравнения, которым можем руководиться в нашей диагностической методике, чтобы прийти к какому-либо окончательному заключению. В некоторых случаях приходится производить несколько таких повторных исследований, прежде чем создается окончательное суждение. Диагностика развития в дошкольном возрасте встречается, конечно, много затруднений, но ей присуще одно основное преимущество: повторные исследования быстро накапливают материал, и требуется лишь несколько месяцев, самое большое — один год, чтобы получить важные дополнительные данные.

При всех этих сравнительных оценках мы должны сопоставлять между собою различные виды или данные поведения. Таким образом мы получаем возможность создать аналитическую оценку. Во многих случаях требуется дифференциальный диагноз. Но мы обязаны в конце концов прийти к своего рода сложной оценке и определить, соответствует ли степень развития личности и «общая способность внимания» (которая также главным образом зависит от степени развития) личности и способности внимания нормального уровня развития. Чтобы прийти к такому окончательному заключению, всегда необходимо иметь перед своими глазами нормативный портрет, который мы себе нарисовали в результате нашего предыдущего опыта с нормальными детьми.

Иногда бывает желательно и полезно сравнить субнормальный случай с какой-нибудь отчетливой клинической картиной другого такого же субнормального случая. Это дает нам возможность подкрепить наше клиническое заключение не только на основании нормального образца, но и на основании субнормального образца. Но применение такого субнормального мерил является лишь вспомогательным средством, в существенном же необходимо основываться только на обыкновенных нормативных данных.

Если читатель держится твердых убеждений насчет необходимости однообразных и неизменных психометрических определений, то он, вероятно, будет косо смотреть на те указания, которые мы сделали, повидимому, под влиянием субъективных впечатлений. Разумеется, нельзя отрицать некоторой опасности в этом отношении, но мы стремимся к разумной и ответственной



диагностике; кроме того мы обращаем внимание на то обстоятельство, что сравнительный метод, который мы выше очертили, заключает в себе самом корректив, если тщательно подобраны все мерилы для сравнения.

Характер диагностических проблем, возникающих в дошкольном возрасте, таков, что мы нуждаемся в весьма гибком инструменте для наблюдения, испытания и описательной регистрации. Мы вполне надеемся, что в этом отношении выработанные нами схемы окажутся полезными.

### *Резюме.*

1. Диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика не есть процесс численного определения.

2. Диагностика развития, описанная в настоящей главе, является формой сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

3. Эта система диагностики достаточно гибка, чтобы давать в своем применении различные степени уточнения:

а) Чисто нормативные сводки, сопровождаемые фотографиями, могут служить образцами для грубой классификации.

б) Полная схема включает в себе данные для составления индивидуальных оценок уровня развития двигательных функций, речи, приспособления и социального поведения.

в) Эти индивидуальные оценки могут усиливаться или ослабляться знаками плюса и минуса в зависимости от знакомства исследователя с признаками нормальных и субнормальных детей различного уровня.

г) Оценки могут быть исправляемы или подтверждаемы частичным испытанием смежных схем развития.

д) Оценки могут быть синтезированы в одну цельную оценку общего уровня развития с оттенками в виде плюса и минуса и с дополнительными оговорками, указывающими, насколько полно или неполно уровень развития ребенка приближается к нормальному уровню.

е) Временные оценки, как частные, так и общие, желательны во всех случаях, когда исследователь не вполне уверен в своем выводе.

ХАРАКТЕРИСТИКА  
Нерешительности  
или несколько  
сильные промежутки  
в развитии долгие  
в целях

4. Схемы развития  
каждым уровнем  
в одном слу  
их исследования  
развития, который  
можно предположить  
или дефективное  
шени, или если  
возрастную схему;

5. Термины «с  
выше среднего»  
или клинический  
дельного заклю

Проблемы до  
настолько ослож  
особенная клин  
стандартов.

6. Осторожно  
если оно выража  
ной формулиров

7. Данные не  
основу сравните  
вития. Но диа  
основываться на  
ных, полученных

ХАРАКТЕРИСТИКА

Диагноз раз  
интеллекта. Он  
зрения. Для  
о состоянии



ж) Нерешительность и сомнение в этих случаях устраняются одним или несколькими повторными исследованиями через соответственные промежутки времени. Первоначальные и последующие исследования должны записываться со всеми необходимыми исследованиями в целях сравнительного изучения.

4. Схемы развития расположены таким образом, что между каждым уровнем и последующим существует отношение 2:3 или 3:4 (в одном случае 4:5). Если ребенок при двух периодических исследованиях (или более) постепенно приближается к уровню развития, который на полный интервал ниже его возраста, то законно предположение, что он проявляет отсталое, субнормальное или дефективное развитие. Наоборот, при противоположном отношении, или если он неизменно и неоднократно превышает свою возрастную схему, мы имеем перед собою преждевременное развитие.

5. Термины «отсталое развитие», «ниже среднего», «среднее», «выше среднего», и «преждевременное» должны употребляться, если клинический материал не дает основания для более определенного заключения.

Проблемы дошкольного развития еще так неопределенны и настолько осложнены медицинскими факторами, что рекомендуется особая клиническая осторожность в применении норм и стандартов.

6. Осторожное заключение не становится бессодержательным, если оно выражается в описательных пояснениях и сравнительной формулировке.

7. Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерilo развития. Но диагноз, в истинном смысле этого слова, должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников.

#### ГЛАВА XXXIV.

### ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ И ОПРОС РОДИТЕЛЕЙ.

Диагноз развития, разумеется, не ограничивается измерением интеллекта. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Для него важны все симптомы, свидетельствующие о состоянии нервной системы, поскольку это выражается в коор-



динации движений, овладении речью, актах приспособления и социального поведения. Симптомы созревания могут быть наблюдаемы и регистрируемы во всех этих сферах.

Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, также входит в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом удастся даже определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность.

В некоторых клинических случаях, когда мы имеем дело с неуравновешенным преждевременным развитием или неустойчивым поведением, различие между созреванием умственного поведения и созреванием личности является пробным камнем. В школьно-административной технике и педагогической классификации интеллект считается фактором первостепенной важности. В области умственной гигиены, напротив, центральное значение получает фактор личности.

В процессе клинического исследования не должна поэтому упускаться из виду ни одна реакция, связанная с личностью, и все, что обнаруживается при различных испытаниях, должно отмечаться. К такого рода реакциям относятся: общая установка (attitude), обращение с другими (attack) и внимание.

Личность и поведение, конечно, нераздельны. Каждый эпизод из поведения выражает мгновенную сумму эмоциональных элементов и импульсов личности. Эти элементы и импульсы составляют часть уравнения, но мы доходим до них путем вывода. Существует много западней на этом пути. Единственно твердая почва — это внешнее поведение. Наша первая задача поэтому — открыть и характеризовать самое поведение. При всем том мы, конечно, заинтересованы в чертах личности и считаем полезным указывать факторы и симптомы, связанные с созреванием личности, в обычных выражениях, если нет подходящих научных терминов.

На каждой схеме развития мы оставляем поэтому широкую графу для записи реакций, характеризующих личность и имеющих отношение к манере держать себя, обращению с другими и вниманию, насколько это удастся подметить в процессе исследования. Для облегчения записей мы пользуемся сокращенными формулами, вроде следующих:

ХАРАКТЕРИСТИКА  
Ж — живой  
стает в ответ  
См у. — сам  
важно смеется  
стие: Пс — па  
исследователя  
Юбок, застенч  
бочен окружа  
дует при неуд  
теи при неуд  
или просит по  
мание легко с  
трогает вещи;  
Пр — прямой;  
(старателен);  
небрежен или  
очень настойч  
Этот списс  
Не следует пр  
ком широко  
щие реальнос  
приучать себ  
можности, в  
объективный  
картину личн  
ствующей пси  
В современ  
ществовать об  
не выработал  
личные авто  
повидимому,  
весьма сложн  
23 000 слов,  
прилагательн  
нявший чет  
прилагательн  
ложенные Г  
ума, 2) чер  
указывающ



*Ж* — живой, немедленно приступает к делу; *Отв ул* — улыбается в ответ; *Сам* — самопроизвольно, по собственному почину; *Сам ул* — самопроизвольно улыбается; *Сам см* — самопроизвольно смеется; *Р* — разговорчив, объясняет, выражает удорожание; *Пс* — пассивен, серьезен, молчалив, слабо реагирует на исследователя и материал, равнодушен к успеху и неудаче; *Р.* — робок, застенчив, нерешительно входит в комнату, слишком озабочен окружающим; *Сд* — сдерживается сознательно; *Дос* — досадует при неудаче; *Нет* — нетерпелив при неудаче; *Уин* — унытен при неудаче; *Пом* — нуждается в большой помощи, ищет или просит помощи, не полагается на себя; *Рас* — рассеян, внимание легко отвлекается; *Бес* — беспокоен, суетится по комнате, трогает вещи; *Аг* — агрессивен, требует вещи; *Ут* — утомлен; *Пр* — прямой; *Кр* — относится критически; *Ост* — осторожен (старателен); *Нер* — нерешителен (робок); *М* — медлителен; *Неб* — небрежен или поверхностен; *В* — весел; *Нас* — настойчив; *Нас оч* — очень настойчив.

Этот список черт характера предложен только для примера. Не следует прибегать к этим описательным обозначениям слишком широко или смотреть на них как на какие-то самодовлеющие реальности. Для противодействия такой крайности полезно приучать себя давать общую характеристику личности, по возможности, в данных специфических реакций. Тогда получается объективный комплекс симптомов, который дает определенную картину личных черт, не сообщая последним какой-то несуществующей психологической самостоятельности.

В современной стадии психотехники мы едва ли можем осуществить объективное измерение черт личности. Мы даже еще не выработали удовлетворительной описательной техники. Различные авторы вкладывают различное содержание в такой, повидимому, определенный термин, как агрессивность. Эта задача весьма сложна. Из маленького карманного словаря, содержащего 23 000 слов, я был в состоянии составить список одних только прилагательных, обозначающих личные черты или симптомы, занявший четыре убористых страницы. При классификации эти прилагательные распределялись на четыре равные группы, предложенные Гохом (Hoch): 1) черты, указывающие признаки ума, 2) черты, указывающие количество энергии, 3) черты, указывающие на реакции лица, как члена социальной группы,



4) черты, указывающие на степень самостоятельности и ответственности, 5) черты, указывающие на господствующее настроение и эмоциональный контроль, и 6) черты, указывающие на развитие морального чувства. Даже при таком распределении оказалась небольшая группа прилагательных, которые не могли быть отнесены ни в одну из этих категорий. Распутать сложный клубок личности представляется для психологии крайне трудной задачей.

Возможно, что нормативный прием окажет услуги даже в этом деле. Пока мы не выработали какого-нибудь базиса для психотехники, мы вынуждены прибегать к эмпиризму здравого смысла. В конце концов систематизировать и уточнить здравый смысл является задачей клинической психологии. Возможно поэтому, что при помощи описательных и сравнительных приемов психологи выработают словесные схемы, которые будут охватывать все существенные проявления личности и позволят нам более точно оценивать развитие ребенка в смысле личности и характера. Но как ни кажется недостижимой такая задача для чистого психолога, все же она является существенной составной частью клинического диагноза раннего возраста. До поры до времени целесообразно будет ограничиваться формулировкой соответственных данных по рубрике лично-социального поведения, так как многие формы поведения в этой области имеют тесную связь с созреванием личности. Но в дополнение к схеме развития мы имеем еще другое драгоценное средство для отыскания и определения личных черт. Здесь нам может помочь мать, а иногда наблюдательный отец, брат или сестра. Надо иметь в виду, что каждая мать, даже средней интеллигентности, может значительно дополнить наши сведения об ее ребенке. Она имеет множество случаев наблюдать его и может сообщить нам не только частности, но и наиболее существенные факты, касающиеся характера ребенка и его социальных задатков.

Если ребенок отклоняется в ту или другую сторону от нормального развития, то становится особенно важным познакомиться возможно ближе с ходом его предыдущего развития. Достоверность полученных сведений, конечно, будет зависеть от интеллигентности или темперамента матери, и исследователь всегда должен относиться к ним критически. Тем не менее беседа с родителями представляет богатый источник ценных клинических

данных. При  
гития мы  
уровнях, и  
тем не мене  
при тщатель  
весьма ценн

Программ  
приспособле  
ния. Эта пр  
ных для хар  
дения по ве  
седы с мат  
однообразно  
в зависимо  
маторов. Ра  
дящими. В  
быть разоб  
привычек е  
обходимо, н  
чек не тол  
можно не то  
но и выясн  
имеет отно

Ясно,  
спрос роди  
ной гигиен  
исследовате  
влиять на  
следует пе  
рода инве  
стижения,  
водстве ил  
лезный ти  
работы, то  
методов на  
Возможнос  
дующих г  
Програ  
том виде.



данных. При наших предварительных исследованиях норм развития мы прибегали к этому источнику при всех возрастных уровнях, и хотя мы вполне понимаем все недостатки этого приема, тем не менее мы убеждены, что при надлежащем внимании и при тщательно разработанном плане эти расспросы могут дать весьма ценные результаты.

Программа этих опросов, приложенная к настоящей главе, приспособлена для нужд обычного психологического исследования. Эта программа дает сжатую запись всех важнейших данных для характеристики личности и умственного здоровья. Сведения по всем этим вопросам должны быть почерпнуты из беседы с матерью. Мы старались не придавать этим вопросам однообразного характера, потому что их необходимо варьировать в зависимости от возраста ребенка и интеллигентности информаторов. Разумеется вопросы не должны быть слишком навязчивыми. В клинических случаях некоторые вопросы должны быть разобраны детально. Например данные относительно привычек еды и сна могут иметь крайне важное значение. Необходимо, насколько возможно, установить генезис этих привычек не только у детей, но и у родителей. При этих беседах можно не только установить, как складывается личность ребенка, но и выяснить кроме того характер родителей, поскольку это имеет отношение к ребенку.

Ясно, что даже в таких узких рамках систематический опрос родителей может быть очень важен в целях умственной гигиены. При помощи этих бесед врач или опытный исследователь может уяснить себе поведение ребенка с целью влиять на него. В этих случаях беседа с родителями преследует не только диагностические цели, но является своего рода инвентарем, раскрывающим специальные способности, достижения, привычки и слабости, которые нуждаются в руководстве или исправлении. Если удастся выработать такой полезный тип расспросов и будет усовершенствована техника работы, то беседа с родителями может послужить к созданию методов надзора за развитием ребенка и руководства родителей. Возможность такой системы послужит предметом одной из следующих глав.

Программа беседы с родителями воспроизведена ниже в сжатом виде.



## ОПРОС РОДИТЕЛЕЙ

Опрос ..... Кем? .....

Число и месяц ..... Случай № .....

Имя ребенка ..... Пол ..... Родился .....

Где ..... Народность .....

Фамилия отца ..... Адрес .....

Профессия ..... Братья ребенка (отметить  
возраст и нормальность) .....

Сестры ..... Кто из старших братьев и  
сестер дома .....

Особенности домашних условий .....

**А. Развитие.** 1. Рождение. 2. Кормление. 3. Прорезывание зубов. 4. Когда начал сидеть? 5. Когда начал играть погремушкой? 6. Ходить? 7. Говорить «мама» или «папа»? 8. Другие слова? 9. Употреблять ложку? 10. Перестал мочиться под себя? 11. Перестал мараить? 12. Поступил в детский сад? 13. Серьезные болезни, несчастия, конвульсии.

**Б. Личные привычки.** 14. Еда (порядок, разборчивость). 15. Одежда (неряшливость, аккуратность). 16. Чистоплотность (умывание, носовой платок, сование вещей в рот)? 17. Сон (быстро засыпает, крепко спит, сновидения). 18. Стул (регулярность, мараит или мочит постель). 19. Половые органы. 20. Речь (произношение, заикание).

**В. Социальное поведение.** 21. Любит играть (насколько, один, с другими, какого возраста)? 22. Любит животных? 23. Любимое занятие? 24. Общителен с другими детьми? 25. Уживчивость (ссорится). 26. Привязанность к родителям, общительность с ними. 27. Общителен с чужими? 28. Поведение вне дома (в гостях, на прогулках, у доктора, в воскресной школе и т. д.). 29. Послушен? 30. Упрям? 31. Лжив? 32. Обидчив? 33. Завистлив? 34. Нуждается в особой дисциплине (какой именно)? 35. Поддается дисциплине? 36. Рассудителен, благоразумен, бережлив с вещами (цена вещам)? 37. Чувство юмора. 38. Плаксивый? 39. Капризы? 40. Угрюмость? 41. Ребячество? 42. Робость или страх?

**Г. Самостоятельность и самостоятельность.** 43. Умеет ли играть один? Как долго? 44. Руководит ли другими детьми? 45. Отстаивает свои права? Вещи? 46. Исполняет ли поручения дома? 47. Вне дома? 48. Отношение к деньгам? 49. Эгоистичен, очень занят собою? 50. Недостаток самоуверенности? 51. Поддается внушению? 52. Инициатива, оригинальность, воображение, сосредоточенность.

**Д. Специальные черты.** Отметить все особенные успехи, достижения и способности. Также — все особенности, привычки или слабости, которые требуют руководства или исправления.

**Е. Наследственные факторы.** (Подробные записи с членскими обозначениями сделать на обратной стороне карточки или на добавочном листе.)



## ГЛАВА XXXV.

## КЛИНИЧЕСКАЯ ПРОЦЕДУРА ПРИ УСЫНОВЛЕНИИ.

Усыновление представляет собою один из прекраснейших актов альтруизма. Усыновление считается юридическим институтом, но вместе с тем оно представляет собою социальное явление, существующее с незапамятных времен. В некоторых отношениях оно не менее важно, чем институт брака. Инстинкт играет при усыновлении не меньшую роль, чем при браке. Но в усыновлении участвует психологический элемент, который дает больше простора рассудочности и предусмотрительности. Он дает возможность как мужчине, так и женщине более трезво взвесить свое настоящее и будущее, и это обстоятельство так важно, что следует всячески препятствовать импульсивности при этом акте. На практике наиболее разумные законодательства устанавливают известный пробный период, продолжительностью не менее года.

Мало есть положений, которые требовали бы от нас такой осторожности в предсказаниях. Трудности предсказания тем больше, чем моложе ребенок и чем яснее выражены требования усыновителей. Этих трудностей нельзя избежать и не следует стараться их избегать. Импульсы к усыновлению находят свое наиболее сильное и характерное выражение по отношению к младенцам. Бездетные родители обыкновенно останавливают свое внимание на очень маленьких детях. Здесь говорит врожденный инстинкт, и при прочих равных условиях усыновление маленьких детей предпочтительнее, чем усыновление взрослых.

Интеллигентные приемные родители желают получить уверенность в здоровье ребенка и заложенных в нем возможностей развития. Можем ли мы им дать такую уверенность? Мы можем, по крайней мере, уменьшить их риск. Во всех случаях предполагаемого усыновления мы можем предпринять тщательное медицинское исследование и составить надлежащий диагноз умственного развития ребенка. Это первоначальное основательное исследование может быть подкреплено последовательными повторными исследованиями. Необходимо, чтобы в случае надобности пробный период имел надлежащую продолжительность. Трудность точного предсказания в раннем младенчестве, к счастью,



уменьшается, благодаря быстрой скорости роста, и испытательный период в один или два года в большинстве случаев совершенно достаточен для определенного прогноза.

Клиническое руководство в случаях усыновления может предупредить поспешное и опрометчивое юридическое действие. Тактичная, но полная откровенность по вопросу о перспективах воспитания и развития данного ребенка не может причинить вреда во время испытательного периода, предшествующего окончательному усыновлению. Продление этого периода также обыкновенно оказывается благотворным. Но бывают случаи, когда, несмотря на умственную дефективность и наследственную отягченность ребенка, неразумно отговаривать родителей от усыновления.

Ввиду клинического интереса этого вопроса необходимо указать, что наилучшие законодательства содержат в себе также оговорку об аннулировании акта. Закон штата Миннесоты, например, гласит:

«Если в течение пяти лет после усыновления у ребенка обнаружится слабоумие, эпилепсия, помешательство или венерическое заболевание, которые являются результатом условий, существовавших до усыновления, но не бывших известными во время усыновления, то по подаче о том заявления с изложением указанных обстоятельств суд, который издал указ об усыновлении, может, если эти обстоятельства подтвердятся, отменить свой указ и передать ребенка на призрение соответствующему учреждению штата. Во всех таких случаях атторней графства представляет интересы ребенка».

Необходимость или даже желательность такого аннулирования во многих случаях может быть сомнительной. Разумеется к такой мере можно прибегать лишь в самых исключительных случаях, и отмена усыновления должна быть, по меньшей мере, обставлена такими же затруднениями, как и бракоразводная процедура. Но даже при возможности такой отмены нельзя считать излишним клинический контроль. Несколько примеров из практики нашей клиники могут иллюстрировать высказанную точку зрения.

Один усыновитель, вполне понимавший важность наследственности и возможности воспитать приемыша так, чтобы он по достижении совершеннолетия не был паразитом, высказал свои пожелания: он желал усыновить ребенка, примерно, шести месяцев (его жена не хотела брать более взрослого), причем при-



емный отец хотел иметь уверенность, что его сын в состоянии будет окончить высшую школу. Здесь нам была предложена задача, которая требовала довольно большого предвидения. Предстояло установить потенциальные данные для высшего образования у шестимесячного младенца, который даже еще не умел сидеть без помощи няньки! Конечно было бы безумием утверждать, что такой подбор может быть сделан с абсолютной уверенностью в столь раннем периоде развития. Тем не менее даже способности к высшему образованию подчиняются известным законам, а где есть законы, там есть и возможность предвидения. Все диагнозы основаны на вероятности. В простых случаях вероятность составляет 100%, и мы имеем полную уверенность. Ниже этих 100% достоверность постепенно уменьшается, но нет ничего невозможного в том, что диагностическая техника благодаря усовершенствованию наблюдения когда-нибудь достигнет высокой степени вероятности даже для таких случаев, какой был приведен выше.

В связи с повышением требований в нашей стране к детскому патронажу, предъявляются и более высокие требования к прогнозам развития. Например, отчет об умственном исследовании ребенка, требуемый Бюро охраны детей в Коннектикуте, должен содержать, кроме обыкновенных данных, еще определенные сведения, выходящие за пределы простого диагноза и относящиеся к прогнозу:

«Какова умственная одаренность ребенка? Выше средней? Нормальная? Ниже нормальной? Значительно ниже? Слабоумие? (Сильной степени? Средней степени? Слабой степени?) Кретинизм? Идиотизм?

Воспитательные перспективы: Вероятность окончания высшей школы? Средней школы? Университета? Нуждается ли в специальном учебном заведении? Профессиональное образование?»

Конечно есть опасность, что требования насчет прогноза со стороны учреждений по признанию детей будут заходить слишком далеко. Несомненно также, что некоторые усыновители иногда требуют невозможного, в смысле определения качеств, особенностей и перспектив усыновляемого ребенка. Но испытательный период представляет прекрасное средство, которое разрешает много практических затруднений, возникающих в этом случае. Настаивая на помощи клиники, мы не хотим этим сказать, что усыновление должно совершаться исключительно на сухо-научных



началах и потерять привлекательные элементы веры, риска и самопожертвования.

Бывают случаи, когда можно рекомендовать усыновление умственно дефективного ребенка. Приведу пример, имевший место в отношении двенадцатилетней девочки, которая была подвергнута у нас испытанию. Это была миловидная девочка, производившая впечатление нормальной. Тем не менее оказалось, что ее умственный возраст равнялся восьми годам и способности школьного образования были ниже третьей степени. Мы вынуждены были признать ее в сильной степени дефективной. Бюро призерения запросило нас, можно ли тем не менее согласиться на ее усыновление. Мы ответили следующим образом:

«Из продолжительной беседы с приемной матерью мы вынесли впечатление, что усыновление можно допустить, так как Бюро озаботилось значительной отсрочкой до утверждения акта усыновления и таким образом не берет на себя никакой ответственности перед приемными родителями. Вы поступили очень хорошо, что настояли на отсрочке, и быть может следовало бы еще отсрочить до... восемнадцатилетнего возраста. Во всяком случае мы не видим оснований для отрицательного решения в пользу. Усыновительница, по видимому, готова принять на себя весь риск.

Никакое другое решение не удовлетворит усыновителей. Если ими руководит искренняя привязанность и если они обещают сделать все возможное, чтобы предупредить в будущем ее злужество, то благоразумнее всего будет согласиться на усыновление. Но вы имеете право обратить их внимание на то, что мы имеем весьма серьезные и основательные сомнения насчет того, что NN будет когда-либо в состоянии вести самостоятельное существование».

Несколько более сложный случай был у нас в отношении ребенка двух лет и двух месяцев. Приемная мать, которая держала у себя этого ребенка уже в течение некоторого времени, не без некоторой гордости предъявила его нам для исследования, вполне надеясь, что мы разделим ее восхищение. Действительно, девочка производила приятное впечатление. Она была миловидна, улыбалась приветливо, реагировала живо и охотно. Она махала ручкой, когда говорили «до свидания», доверчиво ковыляла к нам, когда мы протягивали ей руки, и с увлечением играла мячом. Это была как раз такая девочка, которая могла пленить сердце своих будущих родителей. Они с первого взгляда полюбили ее. Родителей не ждало особенно тяжелое разочарование, потому что ребенка нельзя было назвать вполне дефективным, но вся совокупность исследования показала, что девочка соответствует

уровню  
стоянии  
ментарн  
труднос  
не раз  
живаться

Хотя  
серьезно  
щей сдер  
и разоча  
что испы  
ствовать

Не ст  
с детским  
задачу го  
внушитель  
вало боле  
эти агент  
почти та  
детей. По  
261 000 д  
бедности,  
Не нужно  
колоссаль  
обеспечен  
исследован

В своем  
приводит  
ставило  
процесс, в  
в непрерыв  
ний, и мы  
ним шаг за  
ны имеем  
полезно тш



уровню 18-месячного развития, и мы очень сомневались, в состоянии ли она будет одолеть курс средней школы. Даже элементарная школа должна будет представлять для нее некоторую трудность. Конечно в течение предстоящих десяти лет родители не раз будут испытывать разочарование, когда начнет обнаруживаться ограниченность ребенка.

Хотя возражение против усыновления сопряжено с весьма серьезной ответственностью, тем не менее в границах надлежащей сдержанности мы должны стараться предупредить огорчения и разочарования, связанные с неудачным усыновлением. Ясно, что испытательный срок и клинический контроль должны действовать согласно в интересах ребенка и усыновителя.

Не столь щекотливы, но не менее важны задачи, связанные с детским патронажем. Призрение детей составляет постоянную задачу государственной важности. Оно характеризуется весьма внушительными цифрами. В 1917 г. в нашей стране существовало более 200 организованных агентств по размещению детей; эти агентства ежегодно находили приют для 50 000 детей, и почти такое же число размещалось учреждениями по призрению детей. По статистическим данным, в нашей стране имеется 261 000 детей, лишенных родительского попечения вследствие бедности, небрежности, жестокости или отсутствия родителей. Не нужно иметь богатого воображения, чтобы представить себе колоссальную важность этой проблемы, а также необходимость обеспечить права этой детворы на развитие путем клинического исследования и контроля.

## ГЛАВА XXXVI.

### КОНТРОЛЬ РАЗВИТИЯ.

В своем конечном логическом выводе диагностика развития приводит к контролю развития ребенка. Если бы развитие представляло собою самодовлеющий и раз навсегда предопределенный процесс, в этом не было бы надобности. Но развитие заключается в непрерывной, поступательной и весьма изменчивой смене явлений, и мы можем вполне уловить ее, лишь неотступно следя за ним шаг за шагом. Даже в явно медицинских случаях, когда мы имеем дело с патологическими отклонениями в развитии, полезно тщательно следить за всеми симптомами и возвращаться



к ним при последующих исследованиях. Как у нормальных, так и у ненормальных детей все стадии развития органически и безостановочно вытекают одна из другой, подобно действию хорошо слаженной драмы, и если мы хотим понять развязку, мы должны следить за всеми актами.

Это звучит трюизмом. Тем не менее нельзя отрицать важности контроля над развитием, независимо от диагностики развития в узком клиническом смысле.

Контроль над развитием можно определить как последовательный ряд диагностических исследований, материалом которых мы пользуемся для охраны развития ребенка. Понимаемый в таком смысле контроль одинаково применим как к нормальным, так и к ненормальным детям и выходит далеко за пределы обычного медицинского исследования. Контроль над развитием охватывает собою все физическое и умственное развитие ребенка. Он преследует не только определение и устранение физических недостатков или болезней. Он заключает в себе целую программу для руководства ребенком и для руководства родителями.

Контроль над развитием составляет естественный шаг вперед в деле охраны детского здоровья. Периодические медицинские исследования с каждым годом становятся более и более очередным вопросом и до некоторой степени уже получили свое осуществление. С каждым годом увеличивается число врачей, специально занимающихся контрольно-гигиенической работой. При помощи календаря и специального чиновника зубные врачи устанавливают строгую периодическую последовательность зубо-врачебного осмотра своей клиентуры с профилактической целью — весьма простое, но крайне важное мероприятие. Некоторые предприимчивые педиатры также практикуют регулярное исследование своих маленьких клиентов применительно ко дню их рождения. Национальный совет здравоохранения пустил в обращение — в печати и в радиовещании — девиз: «Навещайте врача в день вашего рождения!» Большие промышленные предприятия и страховые общества также принимают меры в этом направлении. В то же время многочисленный ряд организаций, заботящихся о здоровье и благополучии детей, приучает общество пользоваться регулярной медицинской помощью. Общественная гигиена придает все большее значение заботам об индивидуальном здоровье.

Систематическое, а в социаль-  
ной области шко-  
льной. В некоторо-  
м смысле помо-  
гательных психологичес-  
кий Медицинский  
представляет суще-  
граммы. Значи-  
голом (Не-  
в Англии: «Г-  
ключалась в  
школьного во-  
могли бы бы-  
мерами в доп-

Чем более  
здоровья, тем  
периода и в  
этого возраста  
жены, и зал  
врач, каждая  
ждение могу-  
странения з

Не дале  
Париже пе-  
весьма прак-  
младенцев  
Эти центры  
миру. В по-  
вательной  
ник Жю с  
ном собра-  
прежденно  
этого дела  
гордиться  
чайшими  
Оратор  
что детск



Систематический медицинский контроль имеет наиболее широкое, а в социологическом смысле наиболее важное применение в области школьной гигиены и медицинской школьной инспекции. В некоторых местах это обеспечило почти всеобщую медицинскую помощь для известных возрастных групп населения. В некоторых исключительных случаях эта помощь тесно сочетается с психологическими, психиатрическими и воспитательными мерами. Медицинский контроль над школьными детьми будет всегда составлять существенную часть всякой здравоохранительной программы. Значение его весьма ярко охарактеризовано А. Ньюзголом (Newsholm), бывшим главным медицинским инспектором в Англии: «Главная ценность медицинской инспекции школ заключалась в том, что она выяснила, в каких пределах дети школьного возраста страдают от дефектов и болезней, которые могли бы быть предупреждены или ослаблены надлежащими мерами в дошкольном периоде».

Чем более полно мы усвоили принцип регулярного контроля здоровья, тем более мы убеждаемся в важной роли дошкольного периода и в необходимости систематического надзора за детьми этого возраста. Существенные основы этого контроля уже заложены, и заложены таким образом, что теперь каждый частный врач, каждая добровольная организация и общественное учреждение могут совместно участвовать в этом великом деле распространения здравоохранения почти на все население.

Не далее как в 1892 г. доктор Бюден (Budin) основал в Париже первый центр охраны детей. Это была простая, но весьма практическая идея — создать консультацию для осмотра младенцев и для руководства матерями в деле ухода за детьми. Эти центры охраны детей распространились после того по всему миру. В последние несколько лет они стали развиваться с удивительной быстротой в Англии и Америке. Французский посланник Жюссеран (Jusserand) сказал в 1910 г. на первом годовичном собрании Американского общества для изучения и предупреждения детской смертности: «Когда грандиозные результаты этого дела будут приведены в известность, Франция будет так же гордиться творением доктора Бюдена, как она гордится величайшими открытиями своих сынов в области науки или техники».

Оратор высказал здесь чисто французскую интуицию, потому что детская консультация, как ни звучит это просто, представляет



собою социальное учреждение с неограниченными возможностями роста и распространения.

В некоторых отношениях она имеет более важное значение, чем общественная школа. Почему? Потому что она выполняет самую существенную социальную задачу: она растит детей. Она обращает исключительное внимание на здоровье детей. Она влияет как на детей, так и на родителей. И она влияет на детей раньше, чем они достигли того сравнительно зрелого и полного развития, которое мы называем школьным возрастом.

Весьма возможно, что консультация в какой-либо новой и расширенной форме делается столь же распространенной, как и школа элементарного обучения. Этот административный вопрос выходит из рамок настоящей главы. Следует однако отметить, что Федеральная конференция минимальных стандартов 1918 г. высказала пожелание, чтобы достаточное число консультаций осуществляло врачебный надзор за всеми младенцами и детьми, не располагающими помощью частных врачей, и инструктировало матерей не менее раза в месяц в течение первого года жизни ребенка и через более продолжительные промежутки — в течение остального дошкольного возраста.

Наша школьная система охватывает самые отдаленные сельские уголки страны, и это обеспечивает для всех детей одинаковые воспитательные возможности. В той же степени должны быть уравнены для детей дошкольного возраста возможности здоровья и развития. Это может быть достигнуто лишь периодическим надзором, который будет доступен для каждого новорожденного младенца и будет сопровождать его в течение всего дошкольного периода.

Дальнейшая организация такого контроля над развитием не может быть предуказана детально; она составляет перманентную административную задачу, разрешение которой зависит от указания опыта и проверки на деле. Но даже в нынешней подготовительной стадии дошкольной гигиены эта задача приняла достаточно конкретные формы, чтобы заслуживать более систематической разработки. Мы предложим несколько практических указаний. Мы их формулируем в смысле охраны детей и централизации работы, но по существу они также приложимы и в частной или групповой медицинской практике.



Насколько возможно, контроль над здоровьем должен быть индивидуализирован; он должен иметь биографический и связанный характер: должна существовать постоянная запись. Каждое исследование должно сопоставляться с предыдущим и должно быть так записано и изображено, чтобы был виден весь последовательный ход развития. Очень легко даже при повторных исследованиях превратить их в отрывочные и независимые процедуры. Мало того, если дети подвергаются специальным исследованиям в отдельных клиниках, в одной относительно общего питания, в другой относительно состояния зубов, в третьей — по глазам, в четвертой — по ларингологии и т. д., то склонность к обособлению результатов исследования еще возрастает. Координировать все эти различные и многочисленные исследования можно только при посредстве идеи развития, и наш контакт с родителями должен основываться исключительно на этой идее. Последняя во многих отношениях лучше, чем идея «здоровья», она менее абстрактна, она более определенно и органически связывает настоящее с прошедшим и будущим.

К счастью, ни обществу, ни врачам нет надобности создавать интерес к «развитию». Этот интерес заложен в человеческой расе, как и все, что связано с динамикой: развитие тоже есть вид динамики. Только ненормальные и убогие умы остаются равнодушными к явлениям роста и изменения живого существа. Интерес, вызываемый этим вечно повторяющимся чудом развития, которое присуще раннему детству, не может быть искоренен никакими современными условиями. Этот интерес есть часть родительского инстинкта. Он неискореним, потому что он необходим для защиты ребенка; он еще усиливается благодаря той драматической быстроте, с которой разворачивается этот свиток. Острота интереса и даже острота восприятия этого чуда в известной степени ослабевает по мере подрастания ребенка. Но быть может и нет надобности поддерживать тот же высокий строй родительского чувства, который сопровождает раннее детство. Ребенок делается и должен делаться более независимым по мере созревания; интерес же к нему не должен ослабевать.

Тем не менее он слабеет, и вдумчивое, гуманное общение с родителями при систематических исследованиях должно подогревать этот интерес и воспитывать его в целях оздоровительной программы. В конце концов успех дошкольной фазы этой про-



граммы будет зависеть от искреннего содействия родителей. Вот почему инстинктивный интерес к развитию является одним из важных преимуществ этой воспитательной задачи. Чтобы извлечь наибольшую пользу из этого преимущества, необходимо считаться с его психологической основой и сделать развитие основным пунктом при организации охраны детей.

Если развитие будет положено в основу, наша задача сведется к нормализации и регулированию, подобно тому как это мы делаем в вопросе кормления младенцев, но в более широком масштабе, т. е. включая не только физическую, но и умственную сторону роста. Питание, физические дефекты и болезни всегда будут стоять, как и теперь, на первом плане, но они получат органическую связь с ходом развития и будут по мере возможности сочетаться с интересами личности ребенка. Только при таких условиях умственное здоровье также войдет в поле зрения медицинского контроля. Требование, чтобы умственная гигиена определенно была включена в программу охраны детского здоровья, непрерывно возрастает.

Но можно ли здесь рассчитывать на успех, или умственная гигиена — слишком туманный и неуловимый предмет? В конце концов умственная гигиена даже у маленьких детей есть только отражение или совокупность повседневных привычек. Она заключается прежде всего в разумных привычках еды, сна, отдыха, выделений, мочения и игры. Все эти привычки безусловно относятся к области медицинского контроля и совета. На них могучим образом влияют семейные традиции и отношение родителей, братьев и сестер. Но даже эти домашние факторы могут быть видоизменены при надлежащем руководстве.

Когда периодические освидетельствования здоровья превратятся в исследования развития, они повлекут за собою психологическое исследование привычек, предрасположений, способностей и личных особенностей ребенка, благодаря чему дефекты развития могут быть своевременно открыты, и таким образом родители могут с самого начала содействовать ребенку в достижении физического и умственного здоровья.

Техническая сторона такой умственной гигиены, без сомнения, может быть разработана. Разумеется эта задача должна выполняться специальной клиниккой даже в больших городах. Значительная часть задачи, за исключением лишь особенно слож-



ных и ненормальных случаев, может быть осуществлена при помощи индивидуального и группового инструктирования, как это делается в центрах охраны детей. Многое может быть также выполнено при посещениях на дому специальным вспомогательным персоналом, который примет также участие в предварительном выяснении привычек и способностей ребенка в связи с исследованием развития на дому. Что нам нужно — это конкретно формулировать нормальные и минимальные стандарты умственного развития, которыми можно было бы руководствоваться через известные промежутки времени. Врач должен иметь в своем распоряжении эти стандарты для своих периодических контрольных обследований. Вспомогательному персоналу они нужны в видоизмененной форме для ориентирования при постоянном общении с детьми. Для родителей они необходимы, подобно диетическим рецептам и образцовым карточкам, установленным для питания детей.

В технике клиник по кормлению детей мы уже имеем в основных чертах схему такой организации. Мы имеем в них также залог того, что эта задача, несмотря на свою чрезвычайную сложность, может быть удовлетворительно решена.

Даже у очень малых детей здоровье зависит, можно сказать, от индивидуальной гигиены. В конце концов контроль над здоровьем детей дошкольного возраста должен считаться с этой интимной стороной, подлежащей исключительному ведению родителей. Но руководство родителями (не исключая и будущих родителей) должно стоять в тесной связи с контролем развития дошкольных детей. Такая задача воспитания родителей не должна осуществляться изолированно и независимо, наподобие обучения взрослых. В основе должна лежать лишь детская гигиена, и эта задача тесно связана с мероприятиями по охране детей и должна осуществляться органами детского здравоохранения.

Таким образом существует тесная основная связь между диагностикой развития, контролем над развитием и инструктированием родителей.

Если эти три задачи будут тесно связаны, то врач вернет себе свое былое значение учителя и увеличит свою долю содействия общему благу вообще и делу воспитания в особенности.



## ГЛАВА XXXVII.

## ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ И МЕДИЦИНА.

Мы всюду в этой книге употребляли термин «диагностика развития» в специальном отношении к психологической стороне развития. Но отсюда еще не следует, что этот термин должен ограничиваться исключительно этими рамками. Наоборот, весьма желательно, чтобы он обнимал собою все явления развития, которые могут служить предметом медицинской диагностики.

Идеальный психологический «диагноз» никогда не может быть поставлен самостоятельно, без всякого отношения к подкрепляющим и дополняющим его данным. Диагностика развития должна включать в себе все те методы и принципы, которые с нормативной или клинической точки зрения имеют отношение к оценке условий развития. Одним из преимуществ термина «развитие» является именно то, что он вынуждает нас не делать особенно резкого различия между телом и психикой. С точки зрения практической медицины и с точки зрения науки вообще нежелательно продолжать это старинное разделение. Современная клиническая точка зрения прекрасно формулирована Джеллифом и Уайтом в предисловии к их учебнику неврологии и психиатрии:

«Авторы имели в виду представление об индивидууме, как о биологической единице, стремящейся путем развития и деятельности к некоторым обширным целям, и считали первую систему лишь частью более широкого целого...

Человек — не только аппарат для обмена веществ точно слаженный при помощи сложных вегетативных нервных механизмов, и не только живое, чувствующее и двигающееся, ищущее удовольствия и избегающее боли, побеждающее время и пространство, благодаря изощрению и усилению своих чувствительно-двигательных функций; наконец, он не только психическая машина, которая при помощи искусных манипуляций над символами бесчисленных реальностей приобрела почти неограниченную силу. Он представляет собою совокупность всех трех вещей, и современный невролог, который не может истолковать нервных нарушений в терминах всех трех систем, имеет слишком узкий взгляд на функцию этого руководящего духа (*master spirit*) эволюции — нервной системы».

Эта формулировка новой точки зрения в существенном совпадает с новейшей формулировкой психологических задач, которую дают бихевиористы. Каков бы ни был конечный результат современного движения бихевиоризма в области психологии, уже ясно, что это движение оторвет психологию от ее фило-

софских  
физиологи  
установит

Терми

тативным

Он веде

ступных

станет бо

будет не

зрелости

обнимает

связи с

тия. Про

ческих с

тых из эт

и биохим

ной оцен

показате

нения п

физиол

литерату

логии с

уяснить

Отск

имеют

тесном

ная про

призна

тическо

Так

новых

предста

себе пр

времен

Психиа

логиче

умстве

связан

очевид



софских корней и приведет ее в более тесное соприкосновение с физиологией и биологией. Новая генетическая психология также установит более тесную связь с биологическими науками.

Термин «развитие» не делает ложных различий между вегетативным, чувствительно-двигательным и психическим развитием. Он ведет к научному и практическому согласованию всех доступных критериев развития. Нейропсихиатрическая диагностика станет более последовательной и основательной, потому что она будет непосредственно приводить нас к вопросам развития и зрелости нервной системы. Идеально полный диагноз развития обнимает собою все явления психического и первого порядка в связи с анатомическими и физиологическими симптомами развития. Правильное истолкование некоторых ненормальных клинических случаев зависит от признания некоторых данных, почерпнутых из этих областей. Будущее развитие антропологии, физиологии и биохимии несомненно снабдит нас нормами для более правильной оценки уровня развития. Мы уже обладаем существенными показателями анатомической зрелости, например, в виде окостенения пястных костей, и выражения «анатомический возраст», «физиологический возраст» уже получили права гражданства в литературе. Весьма возможно, что открытия в сфере эндокринологии снабдят врача точной техникой, которая даст возможность уяснять и биохимический уровень развивающегося индивидуума.

Отсюда следует, что научные основы диагностики развития имеют одинаково врачебный и психологический характер, в тесном смысле этого слова. Невозможно допустить, чтобы основная программа в этом сложном деле могла быть выработана вне признания частичной зависимости диагностики развития от практической медицины и медицинского образования.

Так как психиатрия является одним из общепризнанных основных отделов медицины, то можно поставить вопрос, нельзя ли представить психиатрию в таких рамках, чтобы она включала в себе принципы и практику диагностики развития. Широта современных взглядов на нейро-психиатрию уже отмечена выше. Психиатрия уделяет все большее внимание генезису психопатологических явлений, и хотя главной ее целью является изучение умственных ненормальностей и болезней, но это неразрывно связано с изучением психологии нормального развития. Отсюда очевидно, что преподавание нейро-психиатрии должно вклю-



чать в себе и систематическую работу по изучению психических явлений у нормальных детей.

Но есть много оснований, по которым вся область диагностики развития должна быть тесно приурочена к педиатрии. Эти основания не только логического, но и практического свойства. Педиатрия — наиболее широкая из всех медицинских отраслей. Она главным образом призвана охранять интересы развития и благополучия детей.

Педиатр занимает весьма выгодное стратегическое положение как в общественной медицине, так и в частной практике. Он имеет дело с основным вопросом детства — кормлением, и потому он причастен к самому важному периоду человеческого существования. Роль, которую он играет при этом, такова, что он не может ограничиваться лишь явными болезнями и резкими дефектами. Вот почему доктор Э. Гольт (E. Holt) сказал: Никто во всей области предупредительной медицины не может принести столько пользы, как педиатр.

Исторически главными задачами педиатров были диагностика и лечение болезней. Но весь ход современной педиатрии выдвигает на первое место предупреждение и контроль. Контроль кормления младенцев во многих отношениях является центральной задачей педиатрии. Эта задача так важна, что в ее сферу втягиваются не только больные, но и слабые, даже нормальные дети. Эта задача так важна, что она иногда охватывает психологические и функциональные стороны развития. Надзор за правильным кормлением ребенка становится естественной основой более широкого и столь же постоянного контроля над его развитием.

Адлер  
Акт о  
Амери  
ровь  
Дипер  
Арно  
Бабн  
Бинэ  
Биогра  
Бросан  
Вюде  
Бюро д  
Виль  
Висяще  
Вниман  
Восемна  
223 и  
— — с  
— — н  
Восприя  
Воспрои  
Выполне  
Гальт  
Гезел  
Генетич  
Герак  
Гигиена  
268, 2  
Гис 38.  
Голова,  
Дарвин  
Двенадц  
281, 30  
— — сх  
— — но  
Двигатели  
Двухлетки  
324.



## УКАЗАТЕЛЬ.

- Адлер 263.  
 Акт о воспитании 28.  
 Американская ассоциация охраны здо-  
 ровья детей 28.  
 Апперцепция 127 и сл.  
 Арнольд 267.  
 Бабинский 181.  
 Бинэ 46 и сл.  
 Биографический метод 40.  
 Бросание 87, 88, 148.  
 Вюдэн 29.  
 Бюро детства 28.  
 Вильямс 271.  
 Висящее кольцо 108.  
 Внимание к лицам 136.  
 Восемнадцатимесячный 165 и сл., 198,  
 223 и сл., 227 и сл., 307, 316, 323.  
 — — схема 307.  
 — — нормативная сводка 316.  
 Восприятие предметов 106 и сл.  
 Воспроизведение 101.  
 Выполнение поручений 119.  
 Гальтон 42, 266.  
 Гезел 26.  
 Генетическая психология 38, 39.  
 Гераклит 37.  
 Гигиена умственная 24, 26, 203, 205,  
 268, 269, 362, 392, 435.  
 Гис 38.  
 Голова, ее положение 74 и сл.  
 Дарвин 40.  
 Двенадцатимесячный 164, 193, 218, 223,  
 281, 306, 315, 321.  
 — — схема 306.  
 — — нормативная сводка 315.  
 Двигательное развитие см. моторное.  
 Двухлетка 166, 196, 227, 233, 308, 316,  
 324.  
 Двухлетка, схема 308.  
 — — нормативная сводка 316, : 22.  
 Двухмесячный 182 и сл.  
 Девятимесячный 163, 214 и сл., 218 и  
 сл., 283, 305, 315, 320.  
 — — схема 305.  
 — — нормативная сводка 315.  
 Детская заболеваемость 26.  
 Детская смертность 26.  
 Детский сад 28.  
 Джелиф 202, 364.  
 Джилльбрет 157.  
 Диагностика умственного развития 37.  
 Дирборн 40.  
 Драматизация 151.  
 Драматизирующее рисование 151.  
 Длительность и развитие 29.  
 Дональдсон 26.  
 Дошкольное развитие, его значение 20,  
 24 и сл.  
 Душа и тело 364.  
 Дыхание 178.  
 Задачи на счет 135.  
 Запись личная 347 и сл.  
 Запись поведения 186 и сл.  
 Запоздалое развитие 37, 258, 274 и сл.  
 Звукопроизнесение 94, 178.  
 Знание имени, пола, возраста 155.  
 Знание монет 155.  
 Зубная щетка, ее употребление 141.  
 Игра в ванне 79.  
 Игровые реакции 146 и сл.  
 Цельская психоклиника 53.  
 Иеркс 41, 48.  
 Индивидуальные отклонения 318 и сл.  
 Интеграция 177.  
 Интеллект 200 и сл., 252.  
 Кант 192.



- Каракули 88.  
 Клиническая психология 262, 293 и сл.  
 Клиническая методика 331 и сл.  
 Клинический альбом 158.  
 Клиническое и сравнительное исследование 168.  
 Колокольчик 110.  
 Компейр 176.  
 Контроль над мочеиспусканием 140.  
 Контроль над отправлениями кишечника 140.  
 Контроль над положением тела 74 и сл.  
 Конструктивная игра 152.  
 Конфликт 202.  
 Копирующее черчение 90 и сл., 189.  
 Кора мозга 171, 172, 174.  
 Коэффициент умственной одаренности (J. Q.) 34, 48, 49, 295.  
 Красногорский 44.  
 Кубики 197.  
 Кубик и чашка 87, 115, 116, 133, 149.  
 Кульман 48.  
 Кусмауль 45.  
 „Ладшки“ и „ку-ку“ 150.  
 Лично-социальное поведение, его развитие 200 и сл.  
 — — нормы 135 и сл.  
 Личность 186, 202, 250, 259, 264, 347.  
 Ложка, употребление 139.  
 Ломброзо 204.  
 Майнот 31, 32, 37.  
 Майор 40.  
 Мальмберг 192.  
 Мать и ребенок, взаимоотношение 338 и сл.  
 Медицина и диагностика развития 357 и сл.  
 Метод опросов 42.  
 Мигание 104, 105.  
 Милль 267.  
 Мозг, его рост 26.  
 Моторное развитие 184 и сл.  
 — — нормы 74 и сл.  
 Моцарт 267.  
 Меншиц 158.  
 Мэтир 43, 44.  
 Наблюдение за умственным развитием 21, 357 и сл.  
 Навык к порядку 141.  
 Надевание башмаков 139.  
 Называние предметов 96.  
 — — предметов на картинке 99.  
 — — картинок 95.  
 — — часов 127.  
 — — цветов 156.  
 Нахождение предметов 114 и сл.  
 Невропсихиатрия 364, 365.  
 Нейроны 169.  
 Неккер-де-Соссюр 40.  
 Нервная система, ее развитие 168 и сл.  
 Новорожденный 175 и сл.  
 — — скала 300.  
 Нож, умение пользоваться им 139.  
 Нормативная психология 315 и сл.  
 Нормативное исследование 53.  
 Нормативные признаки 67 и сл.  
 Нормы лично-социального поведения 135 и сл.  
 — — моторного развития 74 и сл.  
 — — приспособительного поведения 103 и сл.  
 — — развития речи 94 и сл.  
 Обучение 261 и сл.  
 Общая клиническая процедура 331 и сл.  
 Одаренность 258, 265 и сл.  
 Однолетка см. двенадцатимесячный.  
 Одномесечный см. новорожденный.  
 Одномесечный, спички 160 и сл., 180 и сл.  
 Описательная диагностика 339 и сл.  
 Описательные слова 99.  
 Определение предметов 97.  
 Отношения периодов развития 34.  
 Отсталость 258, 274 и сл.  
 Павлов 44.  
 Палочка 121, 81.  
 Педиатрия 24, 366.  
 Переворачивание 78, 79.  
 Передвижение 78 и сл.  
 Перес 40.  
 Пирсон 266.  
 Платон 37.  
 Плач 178.



Повторение слов, слогов и т. д. 101  
и сл.

Подбор форм 126.

Подражание 110 и сл.

Подражательное рисование 89 и сл.

Подход 333 и сл.

Половые факторы развития 203, 260.

Понимание предлогов 98.

Понимание речи 98 и сл., 118 и сл.

Постройки из блоков 111 и сл., 197  
и сл.

Постройка ворот 112.

— — лестницы 113.

— — моста 112.

Постройка свободная 152, 199.

Предваряющее движение приспособления  
136.

Предпочтительное употребление одной  
руки 85.

Преждевременное развитие 258.

Прейер 40.

Приборы психологические 58 и сл.

Приветствия 137.

Привязанность 137.

Приобретенные сведения 154 и сл.

Приспособительное поведение 199, его  
развитие 197 и сл.

Приспособление дошкольника 353 и сл.

Приспособление к кормлению 135.

Произнесение фразы 96.

Произношение 103.

Психиатрия 364.

Психобиология 261.

Психометрия 32, 45, 296.

Пятилетка 167, 245 и сл., 256, 317, 330.

— — скала 303.

— — нормативная сводка 314.

Развитие, длительность 29.

— — его динамика 34.

— — его измерение 30, 154.

— — его обусловленность 261.

Разговор 99 и сл.

Различение правого и левого 154.

Различение утра и дня 156.

Ранняя игра 147 и сл.

Расовые факторы развития 259.

Рассказывание 138.

24 Умственное развитие ребенка.

Рахит 26.

Реакции в прональном положении 78.

— — на край стола 82.

Реакция на зеркало 137,

— — на лица 133 и сл.

— — на музыку 149.

— — поднесения руки ко рту 85.

Резиновая кукла 111.

Речь, ее развитие 192 и сл.

— — нормы 94 и сл.

— — понимание 98 и сл., 118 и сл.

Рисование 88, 114 и сл.

Рисование линии 89.

— — мыльных пузырей 134.

— — человека 93, 131, 191 и сл.

Рисунок, припорочивание 128.

— — составление 127.

— — описание 100.

— — неоконченного человека 131.

— — называние 95.

— — указывание 98.

Ромб, его копирование 91.

Самостоятельное прохождение через  
улицу 146.

Свободная постройка 152, 199.

Сердечные тоны у плода 173 и сл.

Сигизмунд 40.

Сидение 76.

Симптомы умственного развития при  
болезни 262, 263.

Скалы умственного развития 21, 57, 299  
и сл.

Скалы новорожденного, четырехмесяч-  
ного и т. д., см. новорожденный, че-  
тырехмесячный и т. д.

Складывание бумаги 114, 148.

Скульптура Меншипа 158, 159.

Следование глазами 103.

Словарь 94 и сл. 192, 193 и сл.

Сосюр 40.

Социальные факторы развития 259.

Спинной мозг 174.

Сравнение линий 124.

— — тяжестей 125.

Сравнительный аспект развития 249  
и сл.

Сравнительный метод 256 и сл.



- Сравнительные поперечные срезы развития 206 и сл.  
 Стояние 77.  
 Страх 205, 253.  
 Ступательные движения 80.  
 Схватывание 81 и сл., 107.  
 Схватывание кубика 83, 81, 86.  
 Счет пальцев 135.  
 — — монет 133.  
 Температура, ее регуляция у новорожденного 175 и сл.  
 Терман 48, 61, 267.  
 Тест недостающих частей лица 132.  
 — — поручений 119.  
 — — садового лабиринта 118.  
 — — ловли рыбки 92.  
 Тесты составления картинки 126 и сл.  
 Тидеман 40.  
 Толкание ногой 80.  
 Торможение 254.  
 Трехлетка 166, 233 и сл., 237 и сл., 309, 317, 325.  
 — — скала 309.  
 — — нормативная сводка 317.  
 Уайт 202, 364.  
 Уверенность в себе 203.  
 Указывание частей тела 154.  
 Умывание 141.  
 Уотсон 43.  
 Уровень умственного развития 293.  
 Условный рефлекс 44.  
 Физический рост 30.  
 Фишер 28.  
 Фребель 40.  
 Фотографические снимки 156.  
 Хождение 80.  
 Холл 42, 46, 271.  
 Холт 366.  
 Череп 174.  
 Четырехлетка 167, 237 и сл., 256, 310, 317, 326.  
 — — скала 317.  
 — — нормативная сводка 317.  
 Четырехмесячный 161, 206 и сл., 248, 254, 303, 314, 318.  
 — — скала 303.  
 — — нормативная сводка 314.  
 Число, представление о нем 133.  
 Шарик, восприятие 107.  
 — — схватывание 84.  
 — — удаление 116.  
 Шестимесячный 162, 210 и сл., 214 и сл., 250, 254, 304, 315, 319.  
 — — скала 304.  
 — — нормативная сводка 315.  
 Шинн 40.  
 Экспериментальный метод 43.  
 Экспериментальный ящик 58, 121.  
 Эмбриология 37 и сл.  
 Эмбрион 169.  
 Эстетическое сравнение 124.  
 Юмор, его истолкование ребенком 100.  
 Юмористические рисунки 125.  
 Яйцевая клетка 169.  
 Ясли 23.  
 Ящик с секретом 117.



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

**БИБЛИОТЕКА ПЕДАГОГА**

Проф. БАСОВ, М. Я.

**МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ  
НАД ДЕТЬМИ**

С 14 рис. и 2 диаграммами в тексте. Изд. 3-е, исправ. и дополн.  
1926. Стр. 350. Ц. 2 р. 50 к.

БАСОВ, М., ЗЕЙЛИГЕР, Е. и ЛЕВИНА, М.

**ПЕДАГОГ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА  
НАД ДЕТЬМИ**

Сборник статей.

Под. ред. проф. М. Я. Басова. 1925. Стр. 215. Ц. 1 р. 75 к.

БЕРНШТЕЙН, М. и ГЕЛЬМОНТ, А.

**НАША СОВРЕМЕННОСТЬ И ДЕТИ**

Педологическое исследование о социальных представлениях современ-  
ных школьников.

С предисл. проф. Н. А. Рыбникова. 1926. Стр. 176. Ц. 1 р. 70 к.

ГАУПТ, Р.

**ПСИХОЛОГИЯ РЕБЕНКА**

Перев. и ред. С. В. Кравкова. Изд. 2-е. 1926. Стр. 236. Ц. 90 к.

Проф. ГРАБАРОВ, А. Н.

**ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА**

(Школа для умственно-отсталых детей).

Изд. 2-е. 1925.

Стр. 368. Ц. 2 р. 25 к.

ДЕКЕДР, А.

**РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ОТ ДВУХ ДО СЕМИ ЛЕТ**

Экспериментально-психологическое исследование. Перев. с франц.  
А. Л. Люблинский, с пред. и под ред. проф. А. П. Болтунова.  
С XII табл. рис. 1925. Стр. 213. Ц. 1 р. 30 к.

**КОРНИЛОВ, К. Н., РЫБНИКОВ, Н. А., СМЕРНОВ, В. Е.  
ПРОСТЕЙШИЕ ШКОЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ**

Изд. 5-е, перераб. 1927.

Стр. 120. Ц. 1 р. 20 к.

**ПОЛОВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ**

Сборник. Под ред. Н. А. Рыбникова. 1927.

Стр. 47. Ц. 45 к.

ПРОДАЖА ВО ВСЕХ МАГАЗИНАХ И КИОСКАХ ГОСИЗДАТА



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
МОСКВА—ЛЕНИНГРАД

РЫБНИКОВ, Н.  
ЯЗЫК РЕБЕНКА

1926.

Стр. 84. Ц. 60 к.

РЮЛЕ, О.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Перев. с нем. Г. Ангерта. 1926.

Стр. 47. Ц. 30 к.

РЮЛЕ, О.

ПСИХИКА ПРОЛЕТАРСКОГО РЕБЕНКА

Сокращенн. перев. с нем. Г. Ангерта. 1926.

Стр. 80. Ц. 60 к.

Проф. КОРНИЛОВ, К. Н.

ОЧЕРК ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА.

Изд. 3-е, перераб. 1927.

Стр. 153. Ц. 1 р. 60 к.

РЮЛЕ, О.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Основные положения. Советы.

Перев. с нем. Г. Ангерта. 1927.

Стр. 136. Ц. 60 к.

Проф. БАСОВ, М. Я.

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДОЛОГИИ

1928.

Стр. 744. Ц. 9 р., в кол. пер. 10 р.

ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сборник первый.

Под ред. М. М. Штейнгауз и А. П. Пинкевича.

(Исследоват. ин-т научной педагогики при 2-м МГУ и секция по изучению школ Запада при пед. студии ИКП.) 1929. Стр. 223. Ц. 2 р.

ШТРОМАЙЕР, В.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА

Лекции для врачей и педологов.

Перев. с 3-го нем. изд. А. Н. Щегло. Под ред. и с предисл. проф. А. Г. Грибодова. 1926.

Стр. 220. Ц. 1 р. 75 к.

ЮЩЕНКО, А. А.

УСЛОВНЫЕ РЕФЛЕКСЫ РЕБЕНКА

Опыт изучения физиологии больших полушарий ребенка секреторно-двигательным методом. 1928.

Стр. 148. Ц. 1 р. 70 к.

ПРОДАЖА ВО ВСЕХ МАГАЗИНАХ И КИОСКАХ ГОСИЗДАТА



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
ОБЩЕСТВЕННАЯ  
О. О.  
СЫ ВОСПИТАНИЯ  
О. О.  
АРСКОГО РЕБЕНКА  
та. 1926.  
ЛОВ, К. Н.  
БЕНКА ДОШКОЛЬНОГО  
АСТА.  
О. О.  
ИЕ ДЕТЕЙ  
жения. Советы.  
ОВ, М. Я.  
Ы ПЕДОЛОГИИ  
тр. 744. Ц. 9 р. в пер.  
ПЕДАГОГИКА  
первый.  
уз и А. П. Писарев.  
тики при 2-м МТУ (И  
удии НКП.) 1929. Стр. 251.  
АЙЕР, В.  
СКОГО ВОЗРАСТА  
тей и педологов.  
егло. Под ред. и с предисл.  
О. А. А.  
ПЕКСЫ РЕБЕНКА  
их полушарий ребенка  
О. А. А.  
НАХ И КНОСКАХ ПОДРОБНО







А. ГЕЗЕЛ — УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА





ALONE  
DECK

